

MÔNICA ZEWE URIARTE

NA TRAMA DAS ARTES, A DESCOBERTA DA MÚSICA ESCOLAR

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Chiesa

**CURITIBA
2005**

DEDICATÓRIA

A Cidade Liquefeita dos Papa-Siris

*Situada na foz do rio Itajaí-Açu,
a cidade deve seu nome ao idioma Guarani
- itajá-y, "rio pedregoso",
o leito coalhado de pedras -
e à confluência de águas fluvial e atlântica
seu dúbio destino: do confronto entre a
asfixia do vale e a aragem dos mares
deriva a pulsação da cidade que,
a plenos pulmões, canta.
O mapa de Itajaí se redesenha em sons,
para além de sua mera cartografia
geológica ou política -
cidades são nada, se não são animadas
pela arte de seus povos.
No caso, o povo vivaz e inventivo
de codinome "papa-siri".
Dennis Radüns (1998)*

Aos "papa-siris" diretores,
professores, alunos, artistas, músicos,
amigos, incentivadores, voluntários,
que no seu dia a dia são capazes de
mesclar os sons que vem do mar com
as cores da terra, tecendo
a música dessa cidade.

AGRADECIMENTOS

A primeira pessoa soa como eu sou
A segunda pessoa soa como tu és
A terceira pessoa soa como ele
e ela também
Qualquer pessoa soa
Toda pessoa Boa Soa Bem
(Gilberto Gil e Bené Fonteles, 1983)

Mário Uriarte Neto, pelo amor
Lucas e Sarah Zewe Uriarte, pela alegria da maternidade
Dirce e Saulo Zewe, pela vida
Ângela Sanson Zewe, pelo carinho
Amândia Maria de Borba, pelo estímulo
Braulia Cabral Martins, pelo exemplo
Cássia Ferri, pela orientação
Daniela Marozo Ortigara, pelo apreço
Elizabeth Rabaldo Botan, pela ajuda
Janete Jane Cardozo da Silveira, pela amizade e trabalho
Ligia Ghisi, pela criatividade
Luciane Schlindwein, pela oportunidade
Mara Conceição Uriarte, pela dedicação
Marcos Leal Leite, pela visão
Maria de Lourdes Sanson Madalozzo, pela acolhida
Marli Geraldino, pelo cuidado
Pedro Floriano dos Santos, pela compreensão
Valdir Cechinel Filho, pelo apoio

Ao Prof. Orientador:
Dr. Paulo Chiesa, pela confiança

Aos Professores da Banca:
Dra. Beatriz Senoi Ilari
Dr. Sergio Luiz Ferreira de Figueiredo
Dra. Tânia Maria Braga Garcia

Aos Professores:
Dr. Geraldo B. Horn
Dra. Gláucia da Silva Brito
Dra. Maria Auxiliadora Schmidt
Dra. Maria Inês Hamann Peixoto
Dra. Rosa Maria Dalla Costa
Dra. Tânia Maria Baibich

Aos colegas do Mestrado

Vocês foram os sons que conduziram a minha trajetória – Obrigada!

SUMÁRIO

LISTA DE ILUSTRAÇÕES	5
LISTA DE TABELAS	6
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	7
RESUMO	8
ABSTRACT	9
 INTRODUÇÃO – TECENDO UM DIÁLOGO MUSICAL	 10
 1 EXECUTANDO AS TEXTURAS SONORAS: CULTURA, ARTE E EDUCAÇÃO MUSICAL	 15
1.1 CULTURA E ESCOLA	17
1.2 ARTE NA ESCOLA	24
1.3 IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO MUSICAL	28
1.4 MÚSICA COMO FATO SOCIAL	35
1.4.1 Envolvimento da Música em Projetos de Ação Social	38
1.4.2 Educação Musical enquanto Prática Educativa	40
 2 ENTRELAÇANDO CORES, PALAVRAS E SONS	 43
2.1 DIVERSIDADE CULTURAL	43
2.2 AS INTERFACES ARTÍSTICAS	48
2.2.1 Estética e Arte: aproximações e diferenças	52
2.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES	56
2.4 O REENCANTAMENTO	64
 3 ENTRE AGUDOS E GRAVES, AS IMPRESSÕES E PERSPECTIVAS	 69
3.1 A TRAJETÓRIA METODOLÓGICA	69
3.2 POLÍTICA EDUCACIONAL PARA A EDUCAÇÃO MUSICAL	74
3.3 CONHECENDO A LEGISLAÇÃO E OS TERMOS NORMATIVOS	77
3.3.1 A Legislação para Santa Catarina e Itajaí	87
3.3.2 Caderno Metodológico de Arte	94
 4 AS COMPOSIÇÕES E SUAS TONALIDADES: ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	 104
4.1 O SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE ITAJAÍ	104
4.1.1 A Disciplina de Arte	107
4.1.2 O Programa de Jornada Ampliada	119
4.1.3 O Projeto Boi Bom	129
4.2 A MÚSICA PARA ITAJAÍ	138
 CONSIDERAÇÕES FINAIS – OBSERVANDO A TRAMA DAS ARTES: APENAS UMA SONORIDADE, OU INDICATIVOS PARA OUTRAS POSSIBILIDADES?	 149
 REFERÊNCIAS	 153
 ANEXOS	 166

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 01 - Estrutura da Dissertação	12
Figura 01 - Tocando trompa de conduíte	28
Figura 02 - Filhos de Gandhi	37
Figura 03 - Kandinsky – Composição nº 8, 1923	43
Figura 04 - A Bernúncia.....	50
Figura 05 - Identificando Itajaí no mapa de Santa Catarina	87
Figura 06 - Vista panorâmica de Itajaí, SC.....	88
Figura 07 - Mapa das Escolas Estaduais e Municipais de Itajaí.....	106
Figura 08 - Maricota e o Boi-de-Mamão	129
Figura 09 - Brincadeira do Boi.....	130
Figura 10 - Porto de Itajaí.....	138
Figura 11 - Cartaz do 7º Festival de Música de Itajaí	141
Figura 12 - Novos Caminhos para Novos Cantores	142
Figura 13 - Casa da Cultura Dide Brandão	146

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 - Formação e questão de gênero dos professores de Arte da Rede Pública Municipal de Itajaí	107
Tabela 02 - Perfil funcional dos professores da Rede Pública Municipal de Itajaí	109
Tabela 03 - Perfil das Escolas Municipais selecionadas.....	110
Tabela 04 - Perfil do docente em Arte nas escolas selecionadas da Rede Pública Municipal de Itajaí	112
Tabela 05 - Oficinas de música no Programa de Jornada Ampliada.....	121
Tabela 06 - Atividades do Programa de Jornada Ampliada coordenadas pela Secretaria Municipal de Educação	123
Tabela 07 - Atividades do Programa de Jornada Ampliada coordenadas pelas unidades escolares.....	125
Tabela 08 - Abrangência do Programa de Jornada Ampliada.....	126
Tabela 09 - Perfil do Programa de Jornada Ampliada.....	127
Tabela 10 - Projeto Boi Bom	136
Tabela 11 - Alunos envolvidos com o Projeto Boi Bom.....	137
Tabela 12 - Atividades musicais em Itajaí	144
Tabela 13 - Cursos de música oferecidos na Casa da Cultura Dide Brandão	147

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEM	- Associação Brasileira de Educação Musical
CEB	- Câmara de Educação Básica
CFE	- Conselho Federal de Educação
CH	- Carga horária
CMA	- Caderno Metodológico de Arte
CNE	- Conselho Nacional de Educação
DEF	- Departamento de Ensino Fundamental
EB	- Educação Básica
EF	- Ensino Fundamental
EI	- Educação Infantil
EM	- Educação Musical
JA	- Jornada Ampliada
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases
MEC	- Ministério da Educação e Cultura
PCN	- Parâmetros Curriculares Nacionais
PME	- Plano Municipal de Educação
PNE	- Plano Nacional de Educação
RME	- Rede Municipal de Ensino
SEMA	- Superintendência da Educação Musical e Artística
SI	- Séries Iniciais
SME	- Secretaria Municipal de Educação
TS	- Tempo de Serviço
UNIVALI	- Universidade do Vale do Itajaí

RESUMO

NA TRAMA DAS ARTES, A DESCOBERTA DA MÚSICA ESCOLAR

Este trabalho teve por objetivo analisar a educação musical no Ensino Fundamental das escolas públicas municipais de Itajaí. Para essa compreensão buscou-se apoio na literatura atual em Educação, Educação Musical e legislação pertinente, confrontando-a com os dados que destacaram o perfil escolar sob vários ângulos, obtidos junto às escolas, Secretaria Municipal de Educação e outros espaços culturais. Adotou-se como concepção metodológica a pesquisa de natureza qualitativa, e como técnicas de pesquisa foram utilizadas a análise documental e a entrevista estruturada, tendo o ano de 2004 como referência para a coleta de dados. A pesquisa documental envolveu a legislação em nível Federal, Estadual e Municipal, além do Projeto Educativo, Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental, o Caderno Metodológico de Arte e as Propostas Pedagógicas de quinze escolas do município de Itajaí. As entrevistas foram feitas com os diretores das escolas, procurando elucidar aspectos sobre a cotidianidade escolar para além dos documentos oficiais. A apresentação e análise dos dados encontraram argumentação em Bakhtin, Perenoud, Sacristán, Lundgren, entre outros. As considerações finais apontam para uma presença significativa da música na escola itajaiense, apesar de não estar caracterizada como disciplina escolar. Abordam a necessidade de programas de formação continuada oportunizando aos professores que já estão trabalhando com a disciplina de arte a realização de práticas musicais voltadas ao aprendizado específico da música. Evidenciam que a cultura musical local, bastante difundida e valorizada, está refletida significativamente nos espaços escolares, especialmente no olhar dos professores sobre seus espaços e opções de atuação profissional.

Palavras-chave: Educação Musical; cultura escolar; políticas públicas.

ABSTRACT

IN THE ARTS NETWORK, THE DISCOVERY OF MUSIC IN SCHOOLS

The aim of this work is to analyze music education in elementary schools in the municipal public school network of the town of Itajaí. To gain a clearer understanding of this subject, a literature review was carried out in the areas of Education, Music Education and the relevant legislation, comparing it with data which highlight the school profile from various angles, obtained from the schools, the Municipal Education Secretary, and other culture-related institutions. This work adopts the methodological research concept of qualitative research, and as research techniques, it uses documentary analysis and structured interviews, taking the year 2004 as a reference for the data collection. The documentary research involved the legislation at Federal, State and Municipal levels, as well as the *Projeto Educativo*, the *Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental* (Curricular Guidelines for Elementary Education), the *Caderno Metodológico de Arte* and the Pedagogical Projects of fifteen schools in the municipal district of Itajaí. Interviews were carried out with the directors of the schools, seeking to go beyond the official documents, and elucidate aspects of the day-to-day life of the schools. The presentation and analysis of the data are supported by Bakhtin, Perrenoud, Sacristán, and Lundgren, among others. The final considerations indicate the significant presence of music in the schools in Itajaí, despite the fact that it is not characterized as a school discipline. They also address the need for continual training programs, giving opportunity to teachers already working with the discipline of art to carry out music practices geared towards the specific learning of music, and demonstrate that the local musical culture, which is very varied and highly valued, is significantly reflected in these spaces, particularly in the views of teachers in relation to these spaces and the options for professional practice.

Key words: Music Education, school culture, public politics.

INTRODUÇÃO

Tempo, Tempos...

*O tempo nos constitui. Nele nos organizamos, nos situamos e nos reconhecemos
em relação aos movimentos dos astros, aos ciclos da natureza;
ao fluxo daquilo que realizamos e das relações que vivemos;
ao ritmo das mudanças acontecidas em nós, nos espaços em que existimos
e nas pessoas com quem existimos. Inscritos no fluir da grande temporalidade,
vamos nos compreendendo como um antes, como um agora e como possibilidades.
Essa categoria abstrata em nós entranhada, e com a qual nos enunciamos, se faz visível nas marcas
que inscreve nas coisas e escreve nos corpos.*

(FONTANA, 2003, capa)

TECENDO UM DIÁLOGO MUSICAL

Este trabalho foi motivado pelo desejo de conhecer como se processa a educação musical na rede pública do Ensino Fundamental do município de Itajaí, SC, investigando a inter-relação entre os diversos elementos desse sistema: a legislação, o currículo, corpo docente e discente e o cotidiano escolar.

A escolha do enfoque deu-se pela formação da pesquisadora na área de Música, o que lhe possibilitou certo convívio com professores de Arte¹ da referida rede através de cursos de formação continuada e de oficinas ministradas aos acadêmicos do curso de Pedagogia da Univali. Essa última experiência permitiu observar a dificuldade de se estabelecer critérios claros para o ensino da música na escola regular. Tal dificuldade se evidencia na elaboração de conceitos e na compreensão da importância da música como área do conhecimento humano. Normalmente a música é utilizada como recurso didático de outras disciplinas, principalmente na Educação Infantil e Séries Iniciais, atendendo às necessidades de cumprimento das datas comemorativas das escolas.

Uma vez que o ensino de Arte é obrigatório, por lei, na Educação Básica, optou-se pela técnica da análise documental enfocando os aspectos legais nos níveis federal, estadual e municipal, e seu desdobramento nas Propostas Pedagógicas das escolas, entendendo ser este o espaço destinado às possibilidades e iniciativas dos professores e procurando pontuar o papel e o valor da educação musical no espaço escolar.

Após a primeira etapa da pesquisa, ficou evidenciada a necessidade de buscar outras fontes, pois se percebeu que nas escolas, muitas atividades são

¹ A palavra arte será grafada com maiúsculo quando se tratar da disciplina de Arte, nos demais casos será grafada em minúsculo.

realizadas sem o correspondente registro nas Propostas Pedagógicas. Optou-se então por colher informações mais específicas de outros projetos musicais junto à Secretaria Municipal de Educação e, posteriormente, incluíram-se também entidades culturais e escolas específicas de arte do município. Esse movimento procurou entender como efetivamente se constrói a cultura musical de Itajaí, que tem no som a sua forma mais abrangente de manifestação, transformação e comunicação artística.

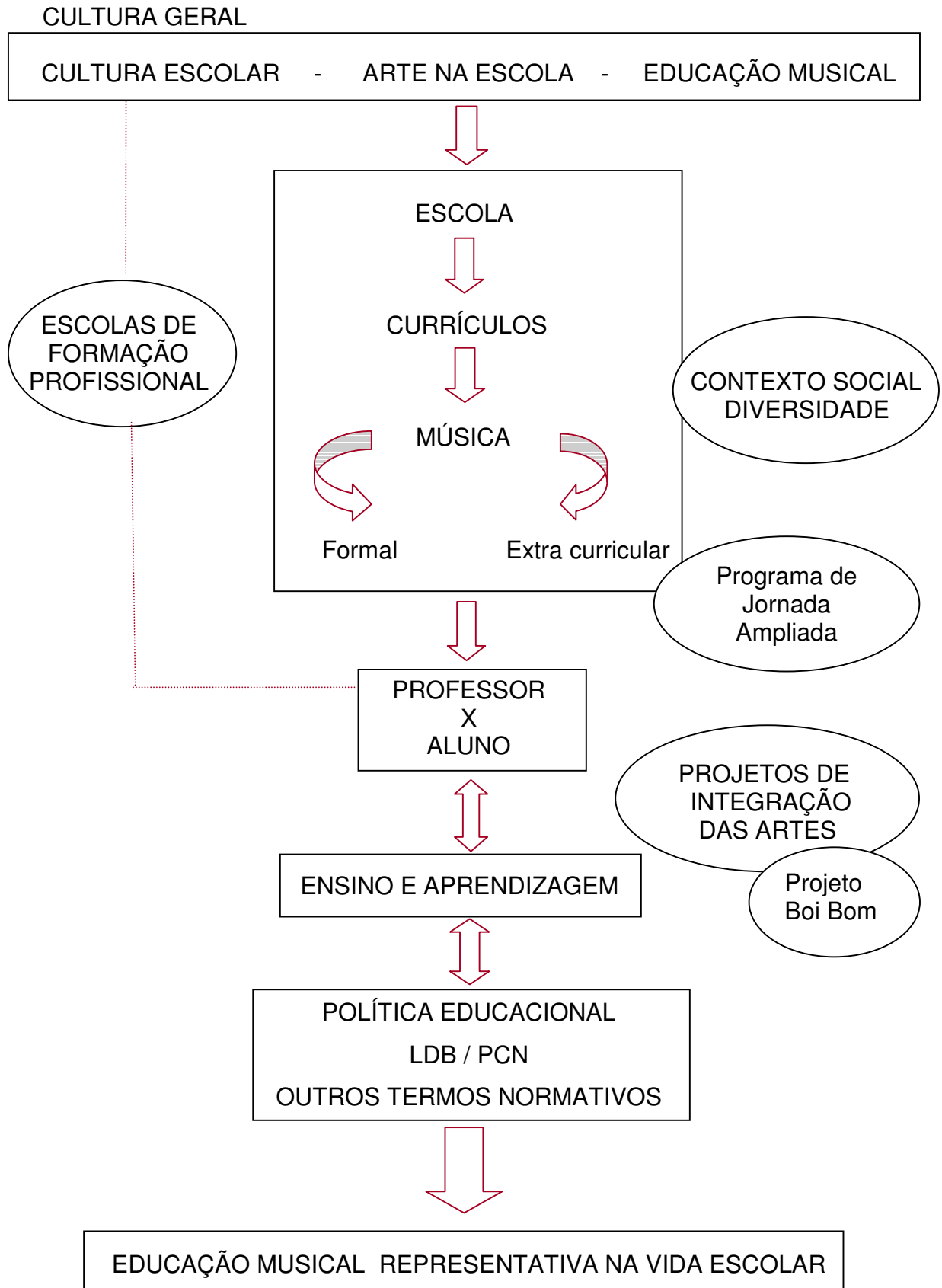
A capa do CD *Antigo Lugar*, do cantor e compositor itajaiense Carlinhos Niehues, traz um desenho infantil tendo como fundo uma pequena cidade onde se divisa no horizonte uma música desenhada em pautas. Surpreende a ante visão de Carlinhos sobre os acontecimentos de agora, que colocam a cidade de Itajaí no cenário da melhor música feita no país do futebol ou país da música, como acredita o jornalista Beto Xavier, pesquisador musical que tem no título mencionado a descoberta da musicalidade da nação. Se o Brasil é o país da música, Itajaí é a cidade da música em Santa Catarina, ou pretende ser. Bem vindos à cidade porto, antigo lugar de navegadores que aqui aportaram para dominar a foz do rio Itajaí-Açu e construir esta pequena cidade habitada de barcos e músicos. (FLORIANO, 2003, p.2)

Ao participar ativamente das questões culturais da cidade, principalmente aquelas ligadas à expressão musical, junto à Secretaria Municipal de Educação, quando da elaboração das Diretrizes Curriculares Municipais, percebeu-se um distanciamento entre a legislação estabelecida para as atividades artísticas e a prática dos professores no período regulamentar de aula. No entanto, se observou que mesmo dentro do espaço escolar, no chamado contra-turno, muitas opções são oferecidas buscando desenvolver habilidades criativas e estimulando alunos para cantar, tocar e compor.

O princípio norteador da investigação refere-se aos seguintes pressupostos: que a música é uma arte abrangente que faz parte da vida cotidiana das pessoas; que nas questões artísticas devem estar presentes e valorizadas as diferenças culturais de docentes e discentes; que a formação artística do professor não lhe permite atender as exigências legais para os conteúdos da educação musical e, que sua utilização na escola poderia estimular a constituição do sujeito reflexivo. Essas concepções no decorrer da pesquisa se desdobram, se relacionam, se complementam e se conflitam caminhando na busca do conhecimento musical realizado em Itajaí.

A estrutura do trabalho foi pensada articulando a cultura escolar, as práticas docentes, a legislação e o aprendizado musical que a escola e a cidade oferecem aos professores, alunos e músicos interagindo com o cotidiano escolar, com a diversidade cultural e com o aperfeiçoamento curricular, como sintetiza o gráfico a seguir.

Quadro 01 - Estrutura da Dissertação



Pretende-se responder as seguintes questões orientadoras da pesquisa: o que diz a legislação para o ensino de Arte? Na disciplina de Arte, como são delimitados os conteúdos de música, apresentados nas Propostas Pedagógicas das escolas de Itajaí? As metodologias e atividades previstas dão à música a característica de área de conhecimento específica? Qual é a formação dos professores que ministram a disciplina de Arte nas escolas públicas municipais de Itajaí? De que forma a música está presente na escola pública itajaiense? E nos outros espaços culturais?

O presente texto foi construído em quatro capítulos, em que se estabelecem as relações entre cultura escolar, arte na escola, importância da música, as práticas pedagógicas e a política educacional, na construção dos caminhos da Educação Musical na escola, e reflete-se sobre a importância de se mobilizarem projetos sociais em cenários escolares e não-escolares, desenvolvendo ações de transformação no profissional que é capaz de agir e refletir.

O primeiro capítulo apresenta a Cultura, a Arte e a Educação Musical. O conceito de cultura se apóia, entre outros, nas idéias de Forquin (1993) quanto à transmissão cultural da escola e em Álvaro Vieira Pinto, definindo a cultura como “coetânea do processo de hominização” (1979, p. 122). A Arte é vista como parte da cultura, cuja função social é a atividade crítica, na concepção de Gramsci (1991a), e na observação de Kosik, de que “não se cria a partir do nada, mas através das concepções de mundo e valores individuais” (1995, p. 67). A partir desse entendimento, a música, antes de tudo, é uma competência e não apenas resultado de um talento criativo. E, também, as atividades musicais vão muito além do cantar e ouvir músicas. Assim, como práticas e produção social, música e educação conjugadas resultam em uma ferramenta capaz de promover processos de conhecimento e de autoconhecimento.

No capítulo dois se faz uma apropriação teórico-metodológica de Canclini, Gramsci, Hentschke, Cabral, entre outros, relacionando a formação de professores com pesquisas produzidas em outros estados brasileiros. Focaliza-se o perfil dos educadores de Arte e a formação deste profissional. Também se incluem neste capítulo reflexões sobre a diversidade cultural, as interfaces artísticas e o reencantamento, propondo uma educação que utiliza a imaginação e a emoção

através das artes, pelo potencial que elas apresentam de disparar processos cognitivo-ontológicos.

No terceiro capítulo faz-se uma análise documental da legislação e dos termos normativos. O seu conteúdo analisa as políticas educacionais para a Educação Musical, observando-se a inexistência de dispositivos legais de alcance nacional específicos sobre o ensino de música na educação básica. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais a educação musical subordina-se ao campo mais amplo e múltiplo da Arte como componente curricular, ou seja, há apenas um espaço potencial para a música na escola. Estudou-se também a Proposta Curricular da Secretaria Municipal de Educação de Itajaí, SC, o Caderno Metodológico de Arte para o Ensino Fundamental e as Propostas Pedagógicas de 15 escolas da Rede Municipal de Ensino de Itajaí, selecionadas para o levantamento dos dados, procurando contextualizar as concepções, saberes, conteúdos e espaços destinados à Arte e à Música.

No quarto capítulo, apresenta-se o conteúdo apreendido pela pesquisa documental e entrevistas com os diretores das 15 escolas selecionadas, na forma de tabelas, reunindo os dados obtidos junto às escolas; informações sobre o programa de Jornada Ampliada; e apresentação do projeto “Boi Bom”. No item 4.2 faz-se um levantamento de dados sobre a música em Itajaí através das ofertas de cursos de música, grupos musicais ligados a igrejas, empresas e outras entidades, bandas e práticas de grupo, percorrendo o caminho da cultura musical local, que tem no Festival de Música de Itajaí seu grande ponto de referência, encontro e formação específica.

O convite que se faz ao leitor é o de caminhar com os símbolos e sentidos, observando, interpretando, criticando, criando e recriando, ajudando a tecer uma reflexão que não se acaba com o findar destas páginas, mas recomeça a cada leitura impregnada de novos significados e valores individuais.

1 EXECUTANDO AS TEXTURAS SONORAS: CULTURA, ARTE E EDUCAÇÃO MUSICAL

Tudo o que me diz respeito, a começar por meu nome, e que penetra em minha consciência, vem-me do mundo exterior, da boca dos outros (da mãe, etc.), e me é dado com a entonação, com o tom emotivo dos valores deles. Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão para a formação original da representação que terei de mim mesmo. (BAKHTIN, 1997, p. 378)

O homem nasceu num mundo repleto de sons. O trovão, amedrontando-o, tornou-se símbolo de poderes celestiais. Os habitantes do litoral conheciam o bom ou o mau humor dos deuses pelo bramir das águas. Ecos eram oráculos e as vozes dos animais, revelações.

Desde as mais primitivas, até as atuais civilizações, o fazer musical sempre esteve presente nas sociedades: é um traço de união entre os povos. “Provas arqueológicas sugerem que o homem primitivo usava ossos, tambores e flautas muito antes da última Era Glacial” (MENUHIN; DAVIS, 1990, p. 35).

Esta música das sociedades primitivas ainda não se caracterizava como expressão artística, uma vez que “não parece estar condicionada por qualquer interesse estético, qualquer nocionamento da beleza sonora” (ANDRADE, 1987, p. 23). No entendimento de Raynor a música pode se expressar de forma individual ou coletiva, mas só pode existir no convívio social, ficando assim “aberta a todas as influências que a sociedade pode exercer, bem como às mudanças de crenças, hábitos e costumes sociais” (RAYNOR, 1986, p. 9).

Em Itajaí, município do Estado de Santa Catarina, cuja cultura artístico-musical foi pesquisada através de algumas escolas municipais e de outras entidades educativas, foi possível perceber um envolvimento acentuado com as características das colonizações alemã e portuguesa, gerado e mantido, principalmente, por duas sociedades culturais criadas a partir de 1850. Este início de organização da cultura local, demonstrou que os moradores da cidade preocupavam-se em proporcionar aos munícipes, condições para o aprendizado de diversas modalidades artísticas, priorizando a música e o teatro, não apenas nas escolas regulares, mas também através das já mencionadas sociedades culturais: “Edelweiss” e “Estudantina das Magnólias”. Mais tarde foram criadas também as sociedades “Guarani” e a “Estrela do Oriente”.

Assim, a cultura musical em Itajaí, presente desde o início da colonização, acabou por alcançar espaços cada vez maiores dentro da cidade e do estado, conforme sugerem os dados apresentados nos capítulos três e quatro, haja vista a carga de histórias e tradições locais, fomentada mais ainda pelo fato de ser Itajaí uma cidade portuária, às voltas com idiomas e bandeiras de várias partes do mundo.

A arte, por sua vez, trata de questões como sentimentos, emoções, crenças e realidades que por vezes são difíceis de verbalizar. Ela traz ao homem o belo, o real, o sonho, o cruel, a história, o social, o indivíduo, e é através da possibilidade de absorvê-la, de refletir e de se deixar seduzir, que se descobrem outras formas de perceber e viver a condição humana.

Quanto à educação musical no Brasil, ela entra neste novo século com algumas conquistas, apesar dos vários problemas que ainda persistem, como a pouca oferta de cursos de formação continuada para professores na área artística, a dificuldade sentida na absorção das possibilidades do “relacionamento e conhecimento sobre os processos e produtos que acontecem nos vários contextos sócio-culturais, e a inserção da música nas escolas regulares como conhecimento relevante e fundamental para o desenvolvimento do indivíduo” (OLIVEIRA, 2001, p. 16).

Vive-se um momento em que a diversidade é um ponto chave a ser explorado como uma conquista educacional: é o caso da utilização da música brasileira como material didático fazendo parte da construção de um corpo de conhecimentos a ser valorizado como questão fundamental para a formação de uma identidade cultural. A partir desse entendimento é possível o reconhecimento de que o ponto de partida da educação pode estar na valorização da bagagem cultural de cada um e na cultura do grupo, promovendo a busca da identidade e da cidadania, e também escrevendo o caminho de chegada com o acréscimo de conhecimentos e informações que possibilitem outras imagens, conceitos, opiniões e sentimentos.

A identidade gera autoconfiança e conseqüentemente uma cidadania ativa. Uma das formas de construção desta identidade está no acesso à cultura, que é necessário para o desenvolvimento humano. Dessa forma, quanto maior for a aproximação às práticas artísticas mais elaboradas e abrangentes, melhor será esse desenvolvimento. Ao apresentar um repertório conhecido, a cultura acaba por fortalecer a identidade, em contra-partida, quando o repertório apresentado é sempre desconhecido, alheio, esta identidade tende a ficar fragmentada. A

proposição é de uma educação que equilibre os conteúdos, valorizando o conhecido e despertando o interesse pelo novo.

O ser humano expressa seu conhecimento através da forma como se manifesta, fala, ouve, gesticula, movimenta-se e percebe. Ele é uma totalidade, pois em tudo o que faz coloca sua concepção de mundo: um conjunto de compreensões, intuições, entendimentos e paradigmas que são verbais, científicos e artísticos. Tais conhecimentos são relevantes no contexto da cultura e da escola, apresentadas a seguir.

1.1 CULTURA E ESCOLA

*A economia não gera a poesia, nem direta nem indiretamente,
nem imediata nem mediadamente:
é o homem que cria a economia e a poesia
como produtos da práxis humana.”
(KOSIK, 1995, p.121)*

Por cultura têm-se muitos entendimentos: ela pode ser um conjunto de qualidades características do espírito “cultivado”, possuidor de muitos conhecimentos e capacidades cognitivas gerais, como também “um conjunto dos traços característicos do modo de vida e de uma sociedade” (FORQUIN, 1993, p. 11). Procura-se então, na restrição de uma definição e na abrangência de outra, registrar a cultura como a ação exercida pelo homem sobre as coisas e a natureza, vendo surgir, a partir desta manifestação, modos diferentes, lógicos e ilógicos, que acabam por construir novos meios de compreender o mundo e os seres que nele vivem.

Só através de um entendimento segundo o qual cultura é a práxis humana, no dizer de tantos estudiosos como Marx, Gramsci, Forquin, Williams, Kosik, Willis, entre outros, é que se pode avaliar sua importância, bem como fortalecer suas potencialidades enquanto instrumento de conhecimento, de auto-conhecimento, de aprendizagem e de valorização do homem.

Na obra *Cultura e Sociedade*, Raymond Williams esclarece que os diversos significados da palavra cultura “surgiram das grandes transformações históricas que, à sua maneira, se traduzem nas alterações sofridas pelas palavras. A evolução da palavra cultura dá testemunho de numerosas reações, importantes e continuadas, a essas alterações de vida social, econômica e política” (WILLIAMS, 1969, p. 18).

Para o autor, o sistema de referência do vocábulo cultura precisou alargar-se, “porque o que vejo na história dessa palavra, na estrutura de seus significados, é um movimento amplo e geral de idéias e sentimentos” (WILLIAMS, 1969, p. 18). As idéias que inicialmente sustentavam a palavra cultura vem modificá-la em virtude do modo de vida que também foi modificado. “Cultura significava um estado ou um hábito mental ou, ainda, um corpo de atividades intelectuais e morais; agora, significa também todo um modo de vida. Essa evolução, como a dos significados originais e a de suas relações, não é acidental, mas geral e profundamente importante” (Ibid. p. 20).

Williams ainda esclarece a questão da reprodutibilidade, conceito que está diretamente ligado ao de cultura: “O que é verdade sobre *uma cultura*, em seu nível mais geral – o fato de jamais ser uma forma em que as pessoas estão vivendo, num certo momento isolado, mas sim uma seleção e organização, de passado e presente, necessariamente provendo seus próprios tipos de continuidade – é, também verdade, em diversos níveis, sobre muitos dos elementos do processo cultural” (WILLIAMS, 1992, p. 182).

Sobre a reprodução o autor se manifesta em *Marxismo e Linguagem* dizendo que: “As possibilidades totais do conceito de cultura como um processo social constitutivo, que cria *modos de vida* específicos e diferentes, que poderiam ter sido aprofundados de forma notável pela ênfase no processo social material, foram por longo tempo irrealizadas e com frequência substituídas na prática por um universalismo abstrato unilinear” (WILLIAMS, 1979, p. 25).

No entendimento de Vieira Pinto, a cultura é criada pelo homem à medida que ele atua sobre a natureza: “Cultura é um processo de hominização, [...] a criação da cultura e a criação do homem são na verdade duas faces de um só e mesmo processo” (PINTO, 1979, p. 122). “A cultura é, pois, o processo pelo qual o homem acumula as experiências que vai sendo capaz de realizar, discerne entre elas, fixa as de efeito favorável e, como resultado da ação exercida, converte em idéias as imagens e lembranças, a princípio coladas às realidades sensíveis, e depois generalizadas, deste contato inventivo com o mundo natural” (Ibid. p. 123).

Na visão gramsciana a cultura não se dá pelo acúmulo de informações como se o ser humano fosse um arquivo, não é um saber enciclopédico tendo o homem como o recipiente a responder aos estímulos do mundo externo: “Cultura é organização, disciplina do próprio eu interior, é tomada de posse da própria personalidade, é

conquista de consciência superior, pela qual se consegue compreender seu próprio valor histórico, a função na vida, os próprios direitos e deveres” (GRAMSCI apud DIAS, 2000, p. 67).

Gramsci considerava que não existe atividade humana na qual não exista uma intervenção intelectual, segundo ele “não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*” (GRAMSCI, 1991b, p.7). Independentemente da profissão, todo ser humano desenvolve atividades intelectuais, através das quais elabora sua concepção de mundo, seu caráter, sua conduta moral, possibilitando a transformação de conceitos em novas maneiras de pensar e agir.

Para Pino (2000), o ato de compreender como ocorre a produção de conhecimento passa pela compreensão da noção de cultura na perspectiva vygotskiana, em que por cultura entende-se um produto da vida e da atividade social do homem. A cultura se traduz em uma prática resultante das relações sociais de uma determinada sociedade e também como um produto do trabalho social, ou seja, estão aqui configurados o técnico e o simbólico na atividade humana.

[...] um conceito de Cultura que faça desta, simultaneamente, a expressão da ação criadora dos homens. Uma ação que ao transformar a natureza confere-lhe uma significação e a fonte de sua capacidade criativa, pois o ato de transformar a natureza transforma o próprio sujeito dessa transformação. Neste caso, as produções que constituem o campo da Cultura são portadoras de *significação*, o que as torna objetos de conhecimento e, por isso mesmo, o *locus* natural onde opera a Educação (PINO, 2003, p. 2).

A Escola é, no contexto social, lugar de transmissão do saber e da cultura. É uma forma social com a finalidade de ampliação das capacidades humanas, habilitando as pessoas a intervirem na formação de suas próprias subjetividades, em práticas que fortaleçam o poder social e as possibilidades da democracia.

As questões da educação, segundo Bruner (2001), têm de estar intimamente ligadas às questões da nova psicologia cultural, negociando significados, construindo o sentido de domínio do conhecimento, adquirindo competências simbólicas e situando a atividade mental. O mesmo autor enfatiza ainda a participação da cultura, realçando que “a natureza e a modelagem cultural da criação de significado é o lugar central que esta ocupa na ação humana” (BRUNER, 1997, p. 11), e também, que “na maioria das interações humanas, as *realidades* resultam de prolongados e intrincados processos de construção e negociação profundamente implantados na cultura” (Ibid., p. 33).

Bruner segue uma abordagem heurística quanto à aquisição de conhecimento, que “propõe um aprendizado através da descoberta (*discovery learning*), em que o aluno participa ativamente da organização do material a ser aprendido” (BRUNER apud ÁLVARES, 2005, p. 64). E ainda sugere “que o desenvolvimento do pensamento evolui junto com a linguagem e depende dela, distanciando-se de Piaget (1972, 1976, 1982), que sugere que o desenvolvimento da linguagem acontece paralelamente ao do pensamento, caminhando junto com a lógica” (BRUNER apud ÁLVARES, 2005, p. 64).

Cabe à escola mostrar caminhos, iluminando-os com o conhecimento, mas para serem vistos e compreendidos com os olhos de cada um, cercados das experiências e da bagagem cultural que acumulou. “É necessário incorporar a visão antropológica da educação, na qual a cultura é considerada uma forma de produção, para que a escola realmente não se torne instância apenas de transmissão de conhecimentos, mas também de formação de cultura, na medida em que compreende todos os determinantes culturais existentes ali” (ARAÚJO, 1996, p. 17).

Nessa perspectiva, a escola pode ampliar e fortalecer a visão de sociedade dos seus alunos através da arte, pois esta tem um lugar especial na promoção da imaginação, como um meio de construção de alternativas que possibilitam a percepção de outros mundos, outros costumes e seus pontos de vista, no próprio cotidiano. “O artista transporta a realidade para além da sua banal interpretação, investigando as possibilidades criativas, associando aspectos desconsiderados e esquecidos, ocultos pela acomodação dos sentidos a uma realidade reduzida e cômoda” (CHIESA, 2005).

Faz parte da tarefa educativa criar situações em que os jovens sejam levados a questionar sua posição no contexto social. No entendimento de Forquin “este conteúdo que se transmite na educação é sempre alguma coisa que nos precede, nos ultrapassa e nos institui enquanto sujeitos humanos, e pode-se perfeitamente dar-lhe o nome de cultura” (FORQUIN, 1993, p. 11). Ao invocar estes conteúdos, Williams faz referência à grande tradição: “A tradição (dos grandes escritores, pensadores, artistas) é verdadeiramente um patrimônio comum, uma herança comum, que a moderna educação tem por tarefa difundir, tornar acessível tão amplamente quanto possível” (WILLIAMS, 1979, p. 37).

Esta tradição, conceituada por Willis (1990) de “alta cultura” (*high art*), pode servir de inspiração para algumas manifestações, mas no que se refere à

criatividade simbólica ela age como inibidora. Para o autor, existe uma cultura que não pode ficar esquecida: “The strengthening, emerging, profane common culture is plural and decentred but nevertheless marks a kind of historical watershed. There now a whole social and cultural medium of interwebbing common meaning and identity-making which blunts, deflects, minces up or transforms outside or top-down communication²” (WILLIS, 1990, p. 128). Estas mudanças, segundo Willis (1990), acabam por mostrar que existem práticas criativas que já estão sendo trabalhadas, desenvolvendo uma *cultura comum*.

No ambiente escolar, através dos meios de comunicação, fica-se exposto aos mais variados conceitos, tradições, hábitos, formas de ver, compreender e desenvolver relações de convivência entre alunos, professores, pais e administração escolar. “The coming dominance of common culture marks, if you like, a decisive stage of cultural modernization, [...] where the ‘mass’ has become properly and popularly culturally differentiated through the active and creative use of widely available cultural commodities and cultural media³” (WILLIS, 1990, p. 129).

Portanto, busca-se um entendimento pelo qual a cultura trabalhada na escola envolva não apenas a alta cultura (*higt art*), como também a cultura comum (*common culture*), promovendo uma aproximação com a realidade dos docentes e discentes por meio da apropriação e documentação das suas práticas criativas e, ampliando suas possibilidades cognitivas e criadoras através do conhecimento das obras já consagradas.

Nesta relação que se estabelece entre cultura e escola, que Forquin (1993) caracteriza como *cultura escolar* e *cultura da escola*, é que se revelam os condicionamentos presentes neste vínculo: “Procurou-se entender a função da escola e seu importante papel criativo, cuja finalidade não é transmitir saberes produzidos fora dela. Ao contrário, a escola desempenha um relevante papel social e cultural – produzir e transmitir tanto a formação quanto a cultura que educa os indivíduos (os saberes ensináveis e os saberes ensinados)” (CHIESA, 2001, p. 15).

² A cultura comum, profana, emergente, poderosa, é plural e descentrada, mas, apesar disso, marca um tipo de divisor de águas da história. Há, agora, um complexo social e cultural médio de entrecruzamento de significados comuns e de criação de identidades que cega, desvia ou transforma a comunicação de cima para baixo – tradução de Edilson Chaves.

³ A crescente dominância da cultura comum marca um estágio decisivo da modernização cultural, [...] onde a massa tem-se tornado, de forma própria e popular, diferenciada culturalmente, através do uso criativo e ativo de mercadorias culturais amplamente disponíveis e da mídia cultural.

As escolas também trazem, através de seus métodos e conteúdos pedagógicos, as escolhas particulares dos professores, carregadas de significados familiares e dos adquiridos no convívio social, que acabarão por contribuir para a formação da identidade cultural de seus alunos, caracterizando sua nacionalidade, por intermédio de aspectos que identifiquem esses sujeitos como brasileiros.

Sob o ponto de vista da identidade nacional, Renato Ortiz mostra sua preocupação em compreender a questão cultural permeando uma sociedade que se modifica rapidamente, envolvida pelo desenvolvimento capitalista, fato que influi diretamente nos novos tipos de organização da cultura. Por outro lado, o autor também considera que é preciso conhecer o passado para compreender o presente, questionando: “Qual o significado da noção de cultura brasileira? Qual o sentido de uma identidade ou de uma memória que se querem nacionais?” (ORTIZ, 1994, p. 8).

Não é possível esquivar-se da modernidade, das novas tecnologias, dos avanços obtidos nas últimas décadas, com os quais passa-se a conviver, e que pouco a pouco vão se incorporando ao que se conhece, transformando uma concepção de mundo. Assim, a construção da identidade nacional, que vai se escrevendo no cotidiano, é uma questão profundamente política, pois trabalha com a significação que os grupos dão ao popular e à construção do seu país, e estes significados são conduzidos pelos meios de comunicação de massa. “Para se pensar na estrutura do campo da cultura, devemos levar em conta a atuação do Estado Brasileiro, que é um dos elementos definidores da problemática cultural” (Ibid., p. 79).

Quando se percebe o quanto noções de identidade são trabalhadas no dia-a-dia, e que tudo o que se faz, a forma como se faz e para o que se faz têm uma relação direta com quem se é, e que não se é sozinho, pois a existência prevê um contexto familiar, social e nacional/internacional, remete-se quase que imediatamente para a escola. Nela estes modos de ver, pensar e sentir são, ou deveriam ser, a causa das reflexões diárias dos professores, que buscam fazer do espaço escolar um local de crescimento individual e coletivo, valorizando as diferenças e ponderando sobre os comportamentos estereotipados e massificados.

“Informal cultural production itself reminds us that creative human capacities will always work a selective and critical dialectic with the products of the market – enlarged and enabled by them but always exploiting a gap between how things are

supposed to be consumed and how they really are or might be used⁴” (WILLIS, 1990, p.133). Para o autor, esta forma de compreender o mercado não deve ser usada para “displace or destroy but to try to tilt these processes more to the advantage of ‘consumers’⁵” (Id.).

Para Ortiz, ao se falar em um país de grande territorialidade, tem-se um fator que dificulta a concepção de identidade brasileira, pois o Brasil possui uma cultura plural e variada, que é vivida e trazida para a cotidianidade pela *memória coletiva* e pela *memória nacional*. A cultura brasileira é, então, tida como produto da adaptação de diversas origens. Ela “decorre do sincretismo de diferentes manifestações que hoje podemos identificar como caracteristicamente brasileiras, traduzindo-se num sentido que, embora nacional, tem peculiaridades regionais” (ORTIZ, 1994, p. 93).

No entendimento de Ortiz, a identidade nacional vai sendo construída, e estes fatos e dados que vão se inscrevendo na história precisam ser interpretados. Esta tarefa cabe aos intelectuais, que são mediadores simbólicos, que interpretam o Brasil tendo a identidade como o resultado do jogo das relações apreendidas de maneira individual, confeccionando uma ligação entre o particular e o universal, o singular e o global. A escola, por sua vez, está intimamente ligada aos objetos simbólicos, que vão sendo desmistificados através da descoberta, da apreensão e da sua exteriorização.

Um dos caminhos que pode ser seguido pelos educadores buscando uma maior integração entre os diversos saberes está no estabelecimento de relações com o universal, com sua importância histórica, valorizando as diferenças e as especificidades dadas pela herança cultural de cada povo e cada região. Assim será possível construir um projeto coletivo na sala de aula, com conhecimento e confiança mútuos, baseado na troca e diálogos, assumindo um compromisso coletivo de dar sentido às atividades cotidianas, buscando assim fortalecer esta noção de cultura geral, cultura brasileira e de identidade nacional.

⁴ A produção informal cultural nos lembra, ela própria, de que as capacidades humanas criativas irão sempre trabalhar numa dialética crítica e seletiva com os produtos do mercado – ampliada e habilitada por eles, mas sempre procurando uma brecha entre como as coisas deveriam ser consumidas e como elas realmente o são, ou podem ser usadas.

⁵ destruir, nem desviar, mas para tentar direcionar esses processos mais para a vantagem dos consumidores.

1.2 ARTE NA ESCOLA

*Primeiro, contestar a pretensão científica de tudo conhecer;
segundo, conduzir o conhecimento de modo a fazê-lo servir a uma melhor forma de vida;
terceiro, devolver à vida as ilusões que lhe foram confiscadas;
quarto, restituir à arte o direito de continuar a cobrir a vida com os véus que a embelezam.
(NIETZSCHE apud DIAS, 1993, p. 102)*

A Arte, definida de tantos modos e por pessoas de tão diferentes áreas, significando um espaço amplo em que fluem imaginação, sensibilidade e criatividade é, acima de tudo, uma atividade que gera reflexão: nenhuma obra de arte é realizada sem que o artista passe pelos estágios de concepção, formatação, realização de pesquisas históricas e de materiais, refletindo longamente sobre estes elementos antes de pô-los em contato. Se a arte estampa a realidade, ou as várias e possíveis realidades que coexistem neste conceito, é no ato de representá-la que o homem busca a concentração, conduzindo-o ao campo do belo, da angústia, da dor, das alegrias, enfim, da vida humana vista no âmbito individual e social.

A importância da arte está na possibilidade de não ter de responder com êxito ao surpreendente, ao agradável, ao exotismo, à curiosidade que o inusitado provoca. A possibilidade vislumbrada pelos artistas é de que a arte seja compreendida como algo que se elaborou somando séries de conquistas formais e tópicas. A arte deve afirmar-se pela força comunicativa dos componentes técnico-expressivos, extravasando sentimentos e idéias que se alojam no íntimo de cada um, provocando até resistência, nunca desinteresse. A criação, antes da espontaneidade, escolhe meios para que o registro não modifique a essência individual da experiência artística reflexiva e livre.

Citam-se exemplos como Mozart, Beethoven, Verdi, Picasso, e tantos outros intelectuais artistas, que têm em comum o fato de que não se submeteram incondicionalmente às exigências imediatistas do mercado, mas que responderam às exigências de sua criatividade e de sua competência técnica, isto é, de alguém que trabalha olhando para a história e refletindo para um horizonte longínquo o resultado de suas ponderações. “As artes, embora dependam, em última análise, da estrutura econômica real, agem em parte refletindo essa estrutura e a sua conseqüente realidade e, em outra parte, afetando as atitudes para com a realidade, visando a favorecer ou obstruir a tarefa ininterrupta de alterar essa mesma realidade” (WILLIAMS, 1969, p. 284).

Para Willis “Most young people’s lives are not involved with the arts and yet are actually full of expressions, signs and symbols through which individuals and groups seek creatively to establish their presence, identity and meaning⁶” (WILLIS, 1990, p. 1).

Gramsci julgava que a Arte preenche a função de dar forma às consciências humanas, exercendo assim uma grande influência educacional. Ela não se dilui no conjunto das superestruturas, pois é específica no trabalho com a reflexão, programação, ação e fruição. Cita Croce dizendo que “A arte educa enquanto arte, e não enquanto arte educativa” (GRAMSCI apud KONDER, 1966, p. 114).

Na visão de Kosik, “A obra de arte exprime o mundo enquanto o cria” (KOSIK, 1995, p. 132), e sua problemática deve nos conduzir à “reflexão filosófica do eterno e do transitório, do absoluto e do relativo, da história e da realidade” (Id.), para que nela estejam incorporados “elementos ideológicos, temáticos, de composição e de linguagem” (KOSIK, 1995, p. 138). A obra de arte não é apenas uma representação da realidade, mas “em unidade indissolúvel com a representação, cria a realidade, a realidade da beleza e da arte” (Ibid., p. 128). Refletindo a arte sob o prisma do autor, o agir humano está dividido em trabalho (esfera das necessidades) e arte (esfera da liberdade). Assim compreendida, a criação artística é a “práxis livre”, ou seja, “um gênero de agir humano que não se submete a uma necessidade exterior e se caracteriza expressamente pela independência de finalidades exteriores” (KOSIK, 1995, p. 206). A ação humana como livre criação chama-se arte. A pesquisa em arte deve considerar que a “liberdade não se revela ao homem além das fronteiras da necessidade, como um campo autônomo independente em face do trabalho, mas surge do trabalho como um pressuposto necessário” (Ibid. p. 208).

Esta esfera da liberdade, muitas vezes pressupõe o não-trabalho, como se o fazer artístico não significasse trabalhar, conceituando trabalho apenas como atividades fisicamente cansativas e esgotantes. A divisão entre necessidade e liberdade e o conseqüente entendimento destas esferas já estavam presentes em Gramsci, que as identificava nas atividades escolares: “A escola é ao mesmo tempo o reino da necessidade (trabalho muscular, nervoso e disciplina) e reino da liberdade (expressão, criação, satisfação)” (GRAMSCI, 1987, p. 227).

⁶ A maioria da vida das pessoas jovens não está envolvida com as artes, mas, mesmo assim, está verdadeiramente cheia de expressões, signos e símbolos através dos quais os indivíduos e grupos buscam, criativamente, estabelecer sua presença, identidade e significado.

No campo artístico, as possibilidades suscitadas pela escola são infindáveis, a começar pelo brincar, que vai muito além do simples treino no respeito às regras sociais, mas estimula a invenção e a imaginação e, na sustentação de Vygotski, pode vencer certas barreiras postas pelas condições do desenvolvimento orgânico-mental da criança. Deste processo de buscas e conquistas enfatizam-se os aspectos criativos, lúdicos e imaginativos presentes nos currículos escolares. Vygotski, ao se pronunciar sobre a educação estética, diz que ela “rompe com certos limites intelectuais, orgânicos, rígidos e predefinidos, porque a mente infantil é lógica, mas antes disso é investigativa e imaginativa” (VYGOTSKI apud NOSELLA, 2002, p. 3).

Com Vygotski, foram abertas para a pedagogia e para a didática horizontes absolutamente novos, justamente pela função que ele atribui à dimensão social, histórica e cultural, “pelo aprofundamento da influência da instrução formal, pelo estudo da relação entre linguagem e pensamento, pelo destaque dado à importância do desenvolvimento potencial e do distanciamento do real, pelas análises das atividades expressivas, artísticas e lúdicas e, sobretudo, pela correlação entre desenvolvimento psicológico, socialização e formação cultural” (CAMBI apud NOSELLA, 2002, p. 3).

Na perspectiva Vygotskiana citada por Mota (2003), os saberes caminham do conhecer para o agir, considerando as diversas perspectivas culturais entre formadores e formandos, percebendo a obra de arte sob a dimensão de uma experiência vivida, transformada pelos sujeitos que a produzem. Resta ainda a autonomia, que permite aos professores e alunos o encontro da sua própria personalidade artística, que se dará à medida que se desenvolver a imaginação para compreender as novas situações, para as quais se constroem alternativas concretas, centradas principalmente no projeto individual e na interação da prática pedagógica.

O fazer artístico propicia ao artista um trabalho completo, envolvendo o intelecto, os sentidos, a emoção e os conhecimentos adquiridos - os sedimentados e os mutáveis - através do seu percurso como ser social que interage com a vida através do olhar. O artista transmite em sua obra uma ideologia, que está impregnada de idéias, crenças, valores e formas de relacionar estas informações; possui uma liberdade que lhe possibilita a autoconstrução; e a ciência que se faz presente nas pesquisas que acabam por criar o *novo*, muitas vezes na releitura do *velho*. Gerada, a obra de arte precisa estabelecer um diálogo com as outras pessoas, pois é nesta troca que está sua função de transformação social e estética, cujos agentes são os artistas.

Numa experiência de fruição estética, objetos e acontecimentos que pertencem ao mundo real, físicos ou sociais, são transformados através do contexto humano, passando pela compreensão que cada um utiliza para se relacionar com a obra, entendimento este, “carregado da bagagem intelectual de cada ser humano, enquanto os indivíduos se modificam e se transformam através da sua relação com aquilo que lhes era previamente exterior, fazendo agora, parte da sua apreensão e compreensão de mundo” (URIARTE, 2004a, p. 5).

A perspectiva que se apresenta é a de que a essência da arte reside nas experiências vividas muito mais do que nas grandes obras de arte. John Dewey corrobora este conceito quando assim se expressa: “O produto da arte – seja um templo, uma pintura, uma estátua ou um poema – não é a obra de arte. A obra tem lugar quando o ser humano coopera com o produto de forma a que o resultado é uma experiência da qual se retira prazer pelas suas propriedades libertadoras e ordenadas” (DEWEY apud MOTA, 2003, p. 6).

Através da arte, pela fruição de objetos ou situações criados e apresentados-representados pelo artista (...), os indivíduos podem, no ato de presenciar o *novo*, apreender uma nova visão de mundo; esse experimentar / ver amplia-lhes a consciência da realidade, enquanto simultânea e dialeticamente podem se ver, tornarem-se observadores de si próprios vivendo essa situação – ou seja, ao mesmo tempo em que mergulham numa realidade até então inusitada, pelo distanciamento e reflexão sobre seu próprio pensar e sentir ensinam em si próprios uma ampliação tanto da consciência como da autoconsciência (PEIXOTO, 2003, p.56).

A experiência estética se apresenta como uma possibilidade de experimentar determinada situação que aguça os sentidos e libera a percepção da realidade, contexto corrompido muitas vezes pela indústria cultural que acaba por impor uma estética sem argumentos simbólicos reais, numa perspectiva de identificação que o sujeito assume massivamente como sua, sujeitando-se e reproduzindo a ordem vigente. A fruição estética tem que representar um momento de liberdade dos sentidos e revelação de sensações, refletidas no eu interior que acabará por recriar imagens e conceitos dos mais diversos.

“Numa época em que vida e cultura estão separadas, a arte tem um papel fundamental: afirmar a vida em seu conjunto. Em suma, a arte nos liberta, ao passo que a dura e cotidiana experiência do real nos submete” (NIETZSCHE apud DIAS, 1993, p. 102). Para o autor, deve-se buscar uma postura criativa para a existência, trabalhando como artista o dia-a-dia. “Dar à vida o valor de um instrumento e de um meio de

conhecimento” (NIETZSCHE apud DIAS, 1993, p. 115), utilizando os tropeços e conquistas para a construção de si mesmo.

A seguir apresenta-se a música e a importância da sua presença na escola, podendo ser trabalhada de forma a transformar as práticas artísticas escolares em atividades mais criativas, desenvolvendo conteúdos que possibilitem aos alunos a apreensão de um conhecimento específico através de experiências compreensíveis e agradáveis.

1.3 IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO MUSICAL

*O propósito da música não é, simplesmente, criar produtos para a sociedade.
É uma experiência de vida válida em si mesma,
que devemos tornar compreensível e agradável.
É uma experiência do presente. Essas crianças estão vivendo hoje,
e não aprendendo a viver para o amanhã.
Devemos ajudar cada criança a vivenciar a música agora.
(SWANWICK; JARVIS, apud SWANWICK, 2003, p.72)*



Figura 01 – Tocando trompa de conduíte
aluno da “Teca Oficina de Música” (BRITO, 2003, p. 15)

A música é um fenômeno universal, constituída de sons que relacionam as pessoas e seu tempo, incorporando e significando culturas diversas, de maneira a representar as mais profundas emoções de cada homem. No Brasil, a música constitui um importante valor do patrimônio cultural, ocupando lugar de destaque na produção artística de todo o país.

Para o estudo proposto, buscou-se o trajeto percorrido pela música enquanto disciplina escolar, traçando-se um recorte histórico a partir dos anos 30, quando da obrigatoriedade do canto orfeônico nas escolas públicas brasileiras. Por outro lado, nesta época começou a ocorrer no campo da pedagogia musical, uma série de transformações que constituíram uma verdadeira revolução no campo das idéias e da prática musical, visando à chamada vivência da música através da atividade e da experiência. Entre os pedagogos musicais estão Emile Jaques Dalcroze, Maurice Martenot, Carl Orff, Zoltán Kodály e Shinichi Suzuki.

Os princípios básicos da “liberdade, atividade e criatividade” constituíram, pois, o corolário da Educação Musical moderna, que bem pode ser considerada um desprendimento ou um fruto direto do movimento pedagógico conhecido como Educação Nova (GAINZA, 1982).

O Manifesto de 1946, lançado pela Educação Nova no Rio de Janeiro, dizia que a música, traduzindo idéias e sentimentos na linguagem dos sons, é um meio de expressão; portanto, produto da vida social.

O trajeto percorrido passou pela criação da Escolinha de Arte do Brasil em 1948, e pela força do movimento criatividade que surgiu do pós-guerra com uma abordagem de integração das linguagens artísticas, “dando ao ensino da música um caráter experimental” (PESSI, 1990, p. 27).

Na década de 70 as práticas polivalentes eram bastante utilizadas nas escolas, e apesar da música ter sua importância declarada por muitos pedagogos e educadores musicais, ela foi retirada dos currículos escolares quando da Reforma do Ensino, através da Lei 5.692/71, que criou a disciplina de Educação Artística, e retomada pela LDB Nº 9.394/96, sustentada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais.

“Apesar de ser o Brasil um país rico nas suas manifestações musicais não há, por parte daqueles que organizam o ensino formal, a ‘determinação’ de garantir a todos, um acesso à experiência musical” (HENTSCHKE, 1992, p. 56).

As mudanças legais ainda não se mostraram suficientes para efetivar uma realidade mais promissora para a música na escola, e o que se encontra, na maioria das vezes, são profissionais sem as condições necessárias para responder aos conteúdos exigidos, muito abrangentes. Assim, o que se observa atualmente é a música sendo empregada nas escolas na preparação de eventos comemorativos, e o canto utilizado para relaxamento e, algumas vezes, o descanso das crianças.

É comum perceber que a “música na sala de aula passa ser vista como tempo para deleite, para combater a exaustão de outras atividades mais duras” (BELLOCHIO, 2003, p. 32), quando as outras áreas do conhecimento, em geral, são consideradas prioritárias, necessitando de maior tempo e dedicação. As atividades artísticas ficam, portanto, enquadradas na categoria do *lazer*.

Procurando justificar a presença da música na escola, muitos professores utilizam argumentos que não estão diretamente ligados ao processo musical, como o desenvolvimento da criatividade, da sensibilidade, da motricidade, da interdisciplinaridade, do raciocínio, o conhecimento de si próprio e a promoção das inter-relações. Aspectos importantes, mas que não são de seu domínio específico: é a música vista como meio para atingir outros objetivos, quando a busca deve ser na compreensão da música como área específica do conhecimento. “Assim, o ensino da música nas escolas é uma forma de propiciar aos alunos o entendimento e desenvolvimento deste domínio que, por ser especializado, poderá contribuir para o seu desenvolvimento global” (HENTSCHKE; DEL BEN, 2003, p.182).

Segundo Ilari, apesar de pesquisas comprovarem “benefícios extra-musicais da música (...) estes mesmos estudos transformam a música em um meio e não em um fim em si” (ILARI, 2005, p. 60).

A música tem valor próprio e há muitas razões que justificam sua inserção na escola. Em primeiro lugar, a música constitui uma importante forma de comunicação e expressão humana. (...) Em segundo lugar, a música carrega traços da história, cultura e identidade social, que são transmitidos e desenvolvidos através da educação musical. Em terceiro lugar, o fazer musical da aula de música envolve diversas formas de aprendizagem contidas em atividades como audição, canto, representação, reprodução, criação, composição, improvisação, movimento, dança e execução instrumental entre outras (Id.).

Afonso Galvão partilha desta idéia quando diz que “a música é importante por si mesma. Trata-se de uma das mais importantes expressões humanas e parte fundamental da cultura humana.” E quanto à relação entre música e desenvolvimento cognitivo: “não objetiva convencer que devemos estudar música para ficarmos mais inteligentes e sim, (...) de que a atividade musical tem importantes conseqüências para o desenvolvimento emocional e cognitivo da pessoa” (GALVÃO, 2005, p. 54).

Defende-se a necessidade de que a música esteja inserida como uma disciplina no currículo escolar, com características de área de conhecimento específica, desenvolvendo seus critérios de avaliação e possibilidades de expandir o

conhecimento através da experimentação das sonoridades, como um dos elementos formadores do indivíduo.

Para Hentschke, a inserção da Educação Musical na escola se justifica por: “Proporcionar o desenvolvimento das sensibilidades estéticas e artísticas, da imaginação e do potencial criativo, o sentido histórico da nossa herança cultural, meios de transcender o universo musical de seu meio social e cultural, desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor, e o desenvolvimento da comunicação não verbal” (HENTSCHKE, 1995, p. 30).

Muitos são os educadores que já perceberam as possibilidades de avançar pedagogicamente por caminhos mais cativantes, utilizando a música como parceira, investindo nas suas características mobilizadoras para atrair e fazer crescer seu grupo, compreendendo e experimentando seu valor no processo educativo. Joly revela que a música tem sido reconhecida como parte fundamental da história da civilização, existindo uma relação muito estreita entre o desenvolvimento musical e o intelectual, sendo que o musical relaciona-se também com outros “processos de cognição: memória, imaginação, comunicação verbal e corporal, além de estimular o auto-conhecimento e a auto-expressão” (JOLY, 2003, p. 113).

As artes em geral, e mais especificamente a música, estão diretamente ligadas a objetos simbólicos, que são desmistificados através da descoberta, da apreensão e da exteriorização dos mesmos: “São janelas que podem expandir nosso universo interior e refinar nossa percepção crítica do universo que nos rodeia” (FRANÇA, 2003, p. 49).

Permeando a prática docente com atividades musicais deve-se ter o cuidado de trabalhar conteúdos teóricos paralelamente a atividades práticas, preocupando-se em manter o prazer na relação que se estabelece entre professor, aluno e música, mantendo a espontaneidade, que deverá estar sempre presente, pois a música fala de coisas que não elas próprias, mas de realidades quase sempre subjetivas, construídas pela acumulação de experiências individuais e coletivas, que dão sentido às expressões sonoras.

Alguns autores como Mills (1991), Swanwick (1979, 1988, 1940) e Taylor (1979) “evidenciam a necessidade de proporcionar às crianças e adolescentes que iniciam seus estudos musicais uma vivência equilibrada, não só referente aos parâmetros práticos (composição, execução e apreciação), mas também aos

parâmetros teóricos (teoria, história e demais disciplinas complementares)” (HENTSCHKE, 2002, p. 1).

Contudo, no entendimento de Loureiro “É preciso dar à educação musical um caráter progressivo, que deve acompanhar a criança ao longo de seu processo de desenvolvimento escolar. É preciso ter consciência e clareza para introduzir o aluno no domínio do conhecimento musical” (LOUREIRO, 2003, p. 8). Portanto, deve-se salientar o papel da escola no desenvolvimento da cultura musical de seus alunos, propiciando práticas musicais relevantes, apropriando-se dos conhecimentos acumulados pelos alunos, ligados aos mais diferentes movimentos sociais e culturais, que vão muito além dos muros da escola, mas que acabam refletindo no seu interior.

No momento atual, marcado por comportamentos individualizados, a educação sente a necessidade de trabalhar em equipe, solidariamente, e segundo Bellochio (2003), o diálogo é cada vez mais exigido no compartilhar de idéias, tanto no processo de formação profissional como nas práticas educativas, implicando posturas que visam à construção e re-construção dos processos educacionais.

Ao citar estes processos educacionais, assume-se que o professor precisa construir um projeto coletivo na sala de aula, com conhecimento e confiança mútuos, baseado nas trocas e diálogos, em um “compromisso coletivo que articula e dá sentido às atividades cotidianas” (AMBROSETTI, 2002, p. 89).

Também é necessário “provocar no aluno/a a reconstrução crítica do conhecimento cotidiano” (PÉREZ GÓMEZ, 1998a, p. 67), conscientizando-o do que está realizando e percebendo no trabalho de Educação Musical uma fonte de enriquecimento pessoal, que o ajuda a desenvolver suas potencialidades, desperta o sensorial e o afetivo, o fisiológico e o espiritual, no contexto de uma educação comprometida com sua realidade e individualidade.

Na Educação Musical através de atividades de percepção, execução e composição percebe-se como o processo de relacionamento com a obra musical pode ser dinâmico, negociado e partilhado de forma a ser apropriado pelo ouvinte, instrumentista, regente, ou qualquer pessoa que se disponha a desenvolver competências musicais. Para que esta premissa se realize, existem aspectos que não podem se ausentar das aulas de música, devendo fazer parte da formação dos educadores: um currículo centrado na atividade musical de diversas vertentes,

apontando para múltiplas finalidades como a performance, a improvisação, a composição, o arranjo, a produção, a recreação e a investigação.

Surgem então questões cruciais: como socializar a educação musical, rompendo com a elitização, renovando-a e, principalmente, estabelecendo critérios de valorização dos conhecimentos individuais? Segundo SNYDERS (1992, p. 131), a resposta está na premissa de que "diferentes indivíduos progridem por caminhos diferentes", competindo ao professor buscar caminhos alternativos para que as práticas musicais alcancem os objetivos acima propostos.

Gainza entende que "a missão do educador musical consiste em vincular a criança com a música, descobrir as capacidades latentes em seus alunos e orientá-los de forma decidida em seu desenvolvimento" (GAINZA, 1982, p. 24). Destaca-se que "há hoje uma aposta na capacidade de os professores ensinarem crianças com experiências diversas e conhecimentos distintos. Ou seja, não é possível alunos diferentes aprenderem em igual medida, qualitativa e quantitativamente" (PASSOS, 2002, p. 109).

Outros autores também se manifestam: "ao aprender música, ou qualquer outro campo de conhecimento, cada pessoa atribui significados próprios àquilo que aprende, reconstruindo seus saberes a partir do que já conhece" (BEINEKE, 2002, p. 68), e no entendimento de ZABALA (1996, p. 189), a escola pode assumir esta função: "o que pretendemos é formá-los com consciência da diversidade, da solidariedade e do apoio às diferenças."

Observa-se que o foco leva sempre à questão do potencial educativo da diversidade, que deve assegurar a igualdade no acesso à linguagem musical e a oportunidade de receber uma educação comprometida com a realidade. É através do princípio de confiança que se estabelece nas redes de comunicação que se chega à aprendizagem e conseqüente construção da identidade dos alunos e do grupo.

O importante é que o processo de aprendizagem musical vá incorporando o currículo de cada aluno, o conhecimento que eles trazem, para que este material esteja presente no planejamento do professor e seja parte de seu trabalho. A capacidade de observação aí requerida consiste em diferencial marcante no educador, pois lhe possibilita perceber a riqueza das experiências e conhecimentos de seus alunos, valorizando, conhecendo e dialogando com eles de forma muito mais abrangente.

A escola pode, assim, oferecer aos alunos a oportunidade de estabelecer relações entre o conhecimento musical que já possuem e os novos conhecimentos apresentados, fortalecendo sua percepção sonora, os conteúdos teóricos utilizados na execução e criação e, percebendo que é normal serem diferentes, terem habilidades e interesses diferentes, e não o contrário. No entendimento de Beineke (2003), é principalmente na proposta da composição e arranjo que cada aluno colabora segundo seus interesses, trazendo suas preferências musicais e assumindo funções diversas no uso de suas habilidades, fazendo surgir o instrumentista, o arranjador, o cantor, o maestro e o ouvinte crítico.

Este último se forma a partir da transformação de consumidores dóceis e massificados, ou ouvintes emocionais, em consumidores culturais autônomos. A importância do ouvinte crítico fica evidente quando se observa a facilidade com que o ouvinte comum substitui seus produtos, isto é, a música passa a ser também um produto descartável e, sem grande oposição, o ouvinte se converte em simples comprador e consumidor passivo.

As características e possibilidades até aqui levantadas através do ensino de música nas escolas regulares reconhecem a relevância da coletividade, porque em geral, os alunos aprendem muito uns com os outros, nos trabalhos de grupos, em que as diferenças e aptidões individuais estão postas. Faz-se necessário, então, o uso da dialética, das relações com o coletivo e com o eu individual, pelas quais os alunos ora se identificam com os interesses comuns, ora percebem-se enquanto indivíduos com atitudes, gostos e conhecimentos próprios.

Mais uma vez está nas mãos do professor a construção de um projeto que potencialize a participação de todos, provocando a reflexão e conseqüente ação, ou seja, um processo de ensinar e aprender baseado na auto-reflexão e na ponderação conjunta.

Para reforçar a importância da comunicação entre os grupos, cita-se Habermas, que na busca de significados e consensos para os problemas que afligem a coletividade, defende a idéia de que se pode chegar à transformação social quando os grupos se assumem como protagonistas e são capazes de refletir e criticar em conjunto:

Para ambas as partes, a tarefa interpretativa consiste em incorporar na sua perspectiva, a interpretação da situação produzida pelo outro, de tal maneira que, na versão revista, o seu mundo exterior e o meu mundo interior se possam relativizar – em função da relação entre o nosso mundo vital e o mundo – gerando uma aproximação suficiente entre as definições discrepantes que se produzem acerca da situação (HABERMAS, 1987, p. 100).

Para Mota, há uma sintonia entre essa idéia de Habermas com o pensamento de Freire, pois ambos concordam quanto ao ato de educar:

[...] o ato educativo deixa, assim, de se basear numa relação em que o professor, detentor do conhecimento, procura transformar o aluno ignorante que passa a se entender como parte de uma comunidade educativa, em que a diversidade sócio-cultural dos seus membros representa uma mais-valia, na qual se criam as condições para que o currículo seja algo que se vai construindo através do diálogo em que todos participam. (MOTA, 2003, p. 6).

Enfim, seja buscando novas formas de atuar na escola, seja construindo propostas pedagógicas e metodológicas adequadas para esse contexto educacional/musical, seja ainda repensando a formação do professor, "é preciso aprofundar cada vez mais o compromisso com a educação básica, pois só assim a educação musical pode de fato pretender o reconhecimento de seu valor e de sua necessidade na formação de todos os cidadãos. Este é, portanto, o grande desafio" (PENNA, 2002, p. 18).

A escola pode realizar um ensino de música que esteja ao alcance de todos, visto ser um espaço de construção e reconstrução do conhecimento. A ousadia fica por conta das tentativas de democratizar o acesso à arte, de se projetar nesta tarefa de renovação, reconstrução e, mais ainda, de apoiar as atividades pedagógicas musicais, considerando-as qualitativamente significativas.

Se o verdadeiro objetivo é aproximar o aluno da música, levando-o a gostar de ouvi-la, apreciá-la e compreendê-la, é preciso preencher com ela os espaços do cotidiano escolar, no entendimento de que a música é um fato social, parceira nos projetos de ação social e envolvente prática educativa, cuja abrangência e significado serão discutidos a seguir.

1.4 MUSICA COMO FATO SOCIAL

As oficinas e festivais de música brasileira, cada vez mais, disseminam-se pelo Brasil afora, invadem (no melhor sentido) o campo da educação formal e se consolidam como verdadeiros "programas" alternativos de ensino de música, tendo em vista a ausência deste nos currículos das escolas brasileiras. Enquanto que na Europa e Estados Unidos eventos como este, são encarados como complemento "vitamínico" aos currículos escolares, ou como cursos de aperfeiçoamento, no Brasil eles têm caráter de cursos emergenciais, ou seja, são a "salvação da lavoura" da educação musical brasileira. Mais ainda, são uma estratégia pedagógica inovadora e revolucionária inventada pelos próprios músicos, conscientes da sua responsabilidade social diante dessa inexplicável ausência de música nas escolas. (GNATALLI, 2003, p. 3)

Muito se tem falado que a música, de todas as artes, é a que mais atinge as pessoas de diferentes idades, classe social e sexo. Isto se dá pela facilidade com que entra nos lares e preenche os ambientes, compondo a trajetória individual e trazendo lembranças das mais diversas através dos sons que imprime na história humana.

Isto sem falar nos novos sons, os ruídos, que “são um elemento de renovação da linguagem musical” (WISNIK apud SANTOS, 2003, p. 1), utilizados na música contemporânea pela sua constância na paisagem sonora da modernidade. Se esta presença musical é tão efetiva na vida do homem, não se pode considerá-la como um ornamento, mas se constitui em um fato social abrangente e presente, porque através dela existe uma comunicação afetiva, simbólica e sensível que se estabelece mesmo que inconscientemente.

Assim como a música, a língua também um fato social, de natureza coletiva, e sua existência funda-se na necessidade de comunicação: “...a fala está indissoluvelmente ligada às condições da comunicação, que, por sua vez, estão sempre ligadas às estruturas sociais” (BAKHTIN, 1999a, p. 14). A enunciação, compreendida como uma réplica do diálogo social, é a unidade de base da língua: “Ela é de natureza social, portanto ideológica. Ela não existe fora de um contexto social, já que cada locutor tem um *horizonte social*” (Ibid., p. 16).

Para o entendimento desses fatos sociais, é necessária a contextualização de sua produção sócio-cultural. Com relação à música, o primeiro passo é conhecer as relações musicais já estabelecidas, sua força enquanto conhecimento específico e representante de imagens e conceitos mantidos, principalmente pelos participantes que muitas vezes já demonstram suas preferências musicais, evitando a prioridade aos conhecimentos que não estão presentes na experiência conceitual.

Muitas pesquisas já foram feitas registrando o envolvimento dos jovens com a música, com uma música que de alguma forma os represente, ou seja, com gêneros musicais que tenham uma significação de liberdade de expressão e mudança, segundo Green, “uma manifestação de uma identidade cultural caracterizada por dupla pertença: classe de idade e de meio social” (GREEN apud SOUZA, 2004, p. 8).

Exemplo de como a música se circunscreve socialmente é o Bloco Afoxé Filhos de Gandhi, na Bahia, cujos integrantes seguem uma tradição herdada de seus antepassados. Independentemente de outras preferências musicais de seus componentes, o ritmo tocado pelos quase 4000 participantes, entre homens,

mulheres e crianças, é fruto de um contexto social que se manifesta como afirmação de identidade e demarcação de território, transformando-se no “tapete branco da paz” do carnaval de Salvador.



Figura 02 – Filhos de Gandhi (Instituto Cultural Itaú, 1997, p. 23)

Deste modo, a música é utilizada por grupos diferentes de pessoas, que a cada momento histórico se identificam com determinados gêneros, relacionando-os com as músicas que ouvem e com as práticas musicais que desenvolvem. “Não existe objeto musical independentemente da sua constituição por um sujeito. A música é, portanto, um fato cultural inscrito em uma sociedade dada [...] (GREEN apud SOUZA, 2004, p. 8).

O que se pretende é dar a cada um a oportunidade de criar, de se envolver com a música em sua totalidade, compreendendo-a e despertando o potencial musical inerente no ser individual e social, e, conforme Zagonel, “Descobrir a musicalidade latente que quase todo fenômeno traz em si, através de uma pedagogia da *escuta e invenção*” (ZAGONEL, 1991, p. 43).

É esta importante presença na vida cotidiana das pessoas que faz com que a música esteja também presente nos projetos de ação social, apresentados a seguir, pela abrangência de sua representatividade junto aos mais variados grupos sociais.

1.4.1 Envolvimento da Música em Projetos de Ação Social

A música tem sido uma grande parceira nos projetos de ação social, e o que se pretende neste item é partilhar algumas reflexões acerca da utilização da música em espaços não-escolares, metodologias, e as considerações sobre os profissionais que atuam com a Educação Musical em ações sociais.

Estes projetos envolvem comunidades, favelas, associações de bairro, clubes e outros grupos sociais. Entretanto, muitas vezes a música é apresentada na condição de elemento de integração social, de entretenimento e de lazer, quando sua utilização poderia buscar meios mais efetivos para realizá-la aproveitando seu potencial de recurso educativo e formador, utilizando as experiências musicais como ponto de partida para uma Educação Musical mais eficiente e mobilizadora. “Dessa forma, o que estaria no centro da aula de música seriam as relações que os alunos constroem com a música, seja ela qual for” (SOUZA, 2004, p. 8).

Durante um processo de construção do conhecimento musical, levando em conta a realidade sócio-cultural dos participantes, busca-se desenvolver uma comunicação eficaz do aluno com a música, na qual o trabalho de educação musical seja um meio de enriquecimento pessoal e coletivo, de prazer, uma forma de trabalhar suas habilidades, possibilitando a transmissão de sensações, afetividades e crenças. Considerando que estamos falando de sujeitos que precisam da integração oportunizada pelos projetos de ação social, o respeito e utilização do que lhes é musicalmente familiar torna-se essencial para o estabelecimento de relações afetivas e verdadeiras.

Para que esta didática encontre ressonância, “diferenças e dificuldades devem ser respeitadas, assegurando assim a igualdade no acesso à linguagem musical e à oportunidade de receberem uma educação musical comprometida com a realidade individual de cada um” (LOUREIRO, 2003, p. 56).

Desta forma, entende-se que é necessária a articulação do conhecimento musical com as experiências acumuladas, que passam a ter um valor agregador, ampliando as possibilidades e caminhos a serem trilhados dentro da música. Música que, como parte das manifestações artísticas é organizada e fundamentada culturalmente, constituindo, portanto, uma prática social, pelo entrelaçamento de valores e significados dos indivíduos e do seu meio social.

Busca-se uma música que valorize a diversidade cultural, e principalmente, pensada como um conhecimento específico e não apenas como uma atividade de lazer e recreação, muitas vezes assim concebida em função dos profissionais que atuam junto a esses programas.

Segundo Kater, isto se dá em decorrência da “inexistência de programas de formação de profissionais com competência para atuarem diretamente em empreendimentos de ação social, que contemplem uma abordagem mais associada à rede de conhecimentos de áreas afins e, sobretudo uma qualificação de formação pessoal do próprio educador, sob a luz de um enfoque humanizador da educação musical” (KATER, 2004, p. 44).

O professor integrado a esses projetos precisa de um mínimo de conhecimento sistematizado de música para que ela não seja reduzida a elementos sonoros desconexos e sem vida, buscando um maior desenvolvimento pessoal, no qual suas limitações fiquem claras para ele próprio e para o grupo com o qual trabalha. Maior ainda é a responsabilidade dos formadores dos educadores musicais que terão nos cenários não escolares seu espaço de atuação, orientando-os com princípios morais, políticos e pedagógicos para atividades realizadas com grupos dos quais não se conhece a realidade, suas noções de tempo e espaço, crenças e vontades, mas que merecem um trabalho ético e consistente.

E o educador musical irá priorizar a dignidade humana, orientando o aluno na sua apropriação do mundo e estimulando sua agência, sua *autopoiesis*⁷, ao invés de seus conteúdos ‘musicais’, na medida em que acredita e compreende que, se ‘ações sociais’ são necessárias, é porque faltou o básico, ou seja, houve injustiça: porque compreende que o sujeito de sua educação – o das ações sociais – convive com a discriminação, tem intimidade com a humilhação e leva, introjetado em si, o sentimento de inferioridade, quando não, ainda, a culpabilização pelo fracasso (MÜLLER, 2004, p. 55).

Atuar em projetos sociais requer do educador musical “uma concepção filosófica, postura política, coragem para agir motivado pela possibilidade de transformação da pessoa e da sociedade” (KATER apud SANTOS, 2004, p. 60). Requer, ainda, que este educador não conheça apenas a música tecnicamente, mas possua uma cultura geral que lhe propicie o conhecimento de outras áreas afins, oportunizando assim um contato maior com as pessoas envolvidas nos

⁷ Teoria da Cognição, de H. Maturana e F. Varela, cuja palavra deriva de dois vocábulos gregos: auto (por si mesmo) e poiesis (criação).

projetos. Sabe-se que as condições de formação não são favoráveis para esta diversidade que se apresenta, mas acima de tudo o educador musical deve desenvolver sua autonomia, atualizar-se continuamente, refletir sobre suas posturas e práticas e aprender com tudo e com todos, incorporando estas novidades ao seu repertório, que será cotidianamente reescrito, reelaborado e aumentado.

Koellreutter cita que “no tocante à música na sociedade moderna – ou melhor, no tocante à educação pela música, a mais importante implicação desta tese é a tarefa de despertar, na mente dos jovens, a consciência da interdependência de sentimento e racionalidade, de tecnologia e estética. No fundo, isto significa desenvolver a capacidade do ser humano para um raciocínio globalizante e integrador” (KOELLREUTTER, 1998, p. 41).

1.4.2 Educação Musical enquanto Prática Educativa

A música enquanto prática educativa nas escolas de ensino fundamental apresenta vertentes bastante heterogêneas: são discursos, teorias e correntes muito diferentes, e o que se observa é uma prática muito desconectada da teoria. “Há uma acentuada desarticulação entre o falar sobre música e o fazer musical, o que aponta para uma desarmonia com a realidade do aluno e dissonante com o contexto sócio-cultural brasileiro” (LOUREIRO, 2004, p. 65). Em pesquisa realizada, essa autora conclui que o ensino de música ainda acontece de forma bastante conservadora, predominando o canto, embora se trate de um cantar muito distante da realidade dos alunos.

Por outro lado, a época atual evoca a música para todos, ou seja, qualquer pessoa pode e deve ter acesso às atividades musicais, tornando a arte mais acessível para todos. A música na escola é uma forma de socialização da arte, tendo no professor um facilitador das relações que se estabelecerão: “o modo de conceber o processo e o objeto dessa aprendizagem é que valoriza a ação pedagógica inserida na prática social concreta, tornando-a, dessa forma, mediadora entre o individual e o social” (Ibid., p. 67).

Os professores não devem ter medo de construir seus caminhos a cada dia, avaliando-os e refletindo sobre sua abrangência e eficácia. A partir do

entendimento de que a música oportuniza uma ampla formação do indivíduo, proporcionando-lhe abertura no imaginário, no sensitivo, no cognitivo e no fisiológico, é com as respostas diárias destes alunos que se construirão práticas realmente educativas e concretas, capacitando-os a relacionarem sujeito e objeto como possibilidades múltiplas de descoberta e construção, mediando o individual e o social.

Tendo em vista as transformações sociais e culturais, novas metodologias devem ser empregadas no ensino da música para que ela possa compatibilizar com as necessidades do grupo, proporcionando práticas mais atraentes e significativas para o cotidiano escolar. “Não adianta reformular ou completar programas de ensino, se a didática e a metodologia, na prática, continuarem desatualizadas, e se limitarem a transmitir ao aluno os conhecimentos herdados, consolidados e freqüentemente repetidos em todos os semestres através de aulas de doutoral e fastidiosa atuação do professor” (KOELLREUTTER, 1985, p. 195).

Entende-se que “O educador musical que sente a Pedagogia como uma arte, aspira a ser um intérprete e não um mero repetidor da obra pedagógica dos diferentes educadores musicais com quem ele tem contato” (GAINZA apud JOLY, 2003, p. 122). Esta atitude será tomada, certamente, por aqueles educadores musicais que realmente acreditam na educação musical como meio efetivo na formação da criança, valorizando a cultura que sustenta a vida destes alunos dentro e fora da escola, e que é capaz de contaminar a educação pela arte, assim como de possibilitar que o educando se construa e reconheça como indivíduo e ser social, através dos conhecimentos musicais adquiridos.

Os alunos devem sentir que estão “fazendo música”, e o quanto é prazeroso colocar sua personalidade nestas produções, sentir-se inteiros no processo musical, brincando, se divertindo e aprendendo. Em torno dessa imagem que traz significado às práticas musicais e sentido à vida escolar, constroem-se novas maneiras de dar aula, elaborando estratégias que visam a uma produção musical baseada no encantamento, no desenvolvimento do pensamento autônomo dos alunos e no desejo de aprender música na sala de aula, reformulando constantemente a prática docente, adequando-a aos interesses e necessidades coletivos.

Percebe-se que “Ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, da boniteza e da alegria” (FREIRE, 1997, p. 160), cabendo aos professores a eterna

busca pelo “gosto da alegria sem a qual a prática educativa perde o sentido” (FREIRE, 1997, p. 161). Nos fala também que “ensinar exige alegria e esperança” e que “ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando” (Ibid., p. 65).

A aprendizagem não está limitada à ação de um aluno e do professor, mas amplia-se para um grupo social “com interesses, necessidades e exigências que vão configurando uma cultura peculiar” (PÉREZ GÓMEZ, 1998b, p. 64), na qual o professor desempenha papel fundamental no processo de ensinar e aprender. Desta forma, “passamos a compreender que não existe um modelo único, uma forma absolutizada de realizar a educação musical na escola” (BELLOCHIO, 2003, p. 58).

Propondo uma “pedagogia das diferenças”, volta-se a salientar a importância da observação por parte do professor, quando ele realmente conhece seus alunos, e assim escolhe a melhor forma de ajudá-los quanto ao seu desenvolvimento pessoal e musical, o que implica na “percepção do aluno como uma pessoa – não apenas um ser que aprende, mas uma criança cuja vida, dentro e fora da escola, é objeto do conhecimento e da atenção da professora” (AMBROSETTI, 2002, p. 87).

As características levantadas apontam para uma visão abrangente do que é ensinar música e como ela interage com os indivíduos em seu cotidiano, fortalecendo suas práticas e dando sentido à sua história. Estas práticas podem estar nos currículos escolares, pensados e construídos dentro de uma pedagogia crítica, trazendo como base para sua formulação a grande contribuição da cultura popular no que se refere aos aspectos da musicalidade.

Também cabe uma reflexão sobre as palavras de Martins: “O aluno deve perceber a ação de novas forças na sua geração, como elas se relacionam influenciando o período em que vive. Deve tornar-se criticamente consciente da excelência ou da pobreza da música que executa e consome, situando-a no contexto de seu tempo” (MARTINS, 1985, p. 15).

Ao fazer isso, estará o educando confrontando-se com a equação local x global, dimensões de uma época em que as novas tecnologias de comunicação subvertem espaço e tempo, permitindo contato entre múltiplas culturas.

No próximo capítulo, se abordará a questão da diversidade cultural e sua importância para o ensino de música, a viabilidade de trabalhos integrados possibilitados pelas interfaces artísticas e a formação do professor, indispensável para a proposta do reencantamento que pode preencher de música os espaços escolares.

2 ENTRELAÇANDO CORES, PALAVRAS E SONS



Figura 03 - Kandinsky – Composição nº 8, 1923 (JUSTUS, 2004, p. 96)

*“Ora (dizeis) ouvir estrelas!
Certo, perdeste o senso!”
E eu vos direi, no entanto,
Que, para ouvi-las, muita vez desperto
E abro as janelas, pálido de espanto...*

*E conversamos toda a noite,
Enquanto a Via Láctea,
como um pálido aberto, cintila.
E, ao vir do sol, saudosos e em pranto,
Inda as procuro pelo céu deserto.*

*Dizeis agora: Tresloucado amigo!
Que conversas com elas?
Que sentido tem o que dizem,
Quando estão contigo?*

*E eu vos direi: “Amai para entendê-las!
Pois só quem ama pode ter ouvido
Capaz de ouvir e de entender estrelas”.
(Bilac, 1996, p. 117)*

2.1 DIVERSIDADE CULTURAL

O mundo está cercado de provocações: cores, texturas, odores, sonoridades, gestos e movimentos. A arte envolve a todos constantemente, mas muitas vezes não se percebem estas manifestações, seja pela atribulação do cotidiano ou pela acomodação dos sentidos. Como disse Karl Kraus, devemos “enxergar abismos em lugares comuns” (KRAUS apud KATER, 2004, p. 44). A quem mais, senão aos professores, caberia a importante tarefa de estimular o olhar, aguçar a curiosidade e sinalizar as reações? O professor pode e deve ser o elo de ligação entre o sensível e o real, vinculando os conhecimentos instituídos com os individuais, buscando significado e construindo uma relação que fomente a cultura individual e conseqüentemente a cultura na escola.

Na urbanidade, em que as esferas de gostos, vontades, conceitos e crenças são demasiado heterogêneas, o fenômeno musical não pode ser compreendido apenas por meio dos seus elementos musicais, mas também através da avaliação das condições de quem o produz e de quem o consome. Estudos musicológicos e

etnomusicológicos têm demonstrado o quanto a música está impregnada do seu contexto social.

“Este relativo empobrecimento cultural, esvaziamento de interesses e conseqüente alheamento diante de recursos culturais com potencial de promoção humana deve-se particularmente à não exploração inventiva de significados imanentes das músicas e canções, infantis ou adultas” (KATER, 2004, p. 48). Esse fato pode ser conseqüência da forma como se percebe a diversidade, pois imagina-se que só na sua aceitação e relacionamento muitas questões culturalmente escondidas sob o véu do *popular* podem surgir e mostrar-se, repletas da melhor e mais reconhecida manifestação cultural que se pode pretender na escola ou fora dela.

Na concepção de Gramsci, “As noções científicas travam uma luta com a concepção mágica do mundo e da natureza que a criança absorve no seu ambiente, que está impregnado de folclore” (GRAMSCI, 1991a, p. 121). A tendência da escola é refutar este conhecimento histórico/cultural da dimensão de mundo que os alunos trazem, repleta de significados, optando, muitas vezes, por conhecimentos formatados em métodos, técnicas e conceitos pré-concebidos, sem qualquer tipo de familiarização com os atores do universo escolar.

Especialmente com relação à música, vê-se que há muitas formas de utilizar as peças já conhecidas e que fazem parte do repertório dos alunos, e a partir delas desenvolver critérios de emancipação através da descoberta de novos sons, outras possibilidades de instrumentação, criando a partir de um referencial conhecido, o que certamente trará conforto e disposição em atender as proposições do professor. Observa-se que no momento atual existe “uma diversidade de formas de pensar, de lidar e de gostar de música revelados no cotidiano escolar que devem ser considerados na articulação e no entrelaçamento da construção do conhecimento musical” (LOUREIRO, 2003, p. 8).

Nesta multiculturalidade, que tem na base das sociedades a mistura das tradições cultas, populares e massivas, observa-se que “onde a oferta cultural é muito heterogênea, coexistem vários estilos de recepção e compreensão” (CANCLINI, 1998, p. 150). Refletindo diretamente na área da Educação Musical, pode-se dizer que nas salas de aula são dados inúmeros significados para a música, considerando a visão dos alunos e do professor.

A história mostra que nem sempre a concepção de diversidade esteve presente, a começar por Platão, filósofo grego, que na sua obra República, considerava que a música e a ginástica deveriam fazer parte da educação dos jovens guerreiros, mas uma música previamente escolhida. A proibição e a censura de determinados tipos de música sempre estiveram presentes, e mesmo na atualidade este assunto não se dá por encerrado. “As ditaduras procuraram controlar a atividade musical dos respectivos povos; as igrejas estipulam as músicas que podem ou não ser tocadas nos serviços religiosos” (GROUT; PALISCA 1994, p. 22).

Reagindo a este pensamento, as atuais tendências pedagógicas para o ensino de música propõem a vivência musical do aluno fora do ambiente escolar, conectando-a com o processo de ensino-aprendizagem que se dá dentro da escola. Esta recomendação tem como base os Parâmetros Curriculares Nacionais, quando fazem referência aos conteúdos para a disciplina de Arte, orientando o ensino “da área de modo que acolha a diversidade do repertório cultural que o aluno traz” (BRASIL, 1998b, p. 49).

A busca deve ser no sentido de desenvolver uma Educação Musical voltada à diversidade cultural nos diferentes contextos, em que se ressalta a “importância do professor verificar quais são os elementos musicais familiares aos alunos considerando as suas vivências musicais não-escolares” (HENTSCHKE, 2001, p. 11).

Com referência ao universo cultural dos alunos, que apresenta uma gama vastíssima de estilos musicais, pergunta-se: “Mas até que ponto nos permitiríamos começar um ensino a partir de exemplos que, em geral, não consideramos adequados para o ensino?” (ZAGONEL, 1998, p. 76).

Para essa autora, a busca deve acontecer através do desenvolvimento de habilidades e conceitos musicais, e o repertório não é o foco principal, apesar do entendimento de que é através dele que se estabelece o relacionamento musical entre alunos e professores, cabendo-lhes a função de mediadores e motivadores da aprendizagem. Este diálogo que se estabelece na sala de aula “poderá acontecer na medida em que não só o universo musical dos alunos, mas também aquele trazido pelo professor possam transitar de forma a relacionarem-se, trocando experiências e construindo um conceito plural que comunique o que é a música para o grupo” (ZAGONEL, 1998, p. 76). A mesma autora considera também

que a cultura musical dos alunos não deve ser usada como meio de persuasão, mas como “porta para um diálogo, onde as diferenças sejam entendidas como oportunidade de crescimento, de ampliação de conhecimentos, de troca” (ZAGONEL, 1998, p. 76).

Segundo Pedro Demo, o “contato pedagógico legítimo somente é aquele em que se trava a relação de sujeitos, o que exige atitude (re)construtiva em ambas as partes, professor e aluno” (DEMO, 2000, p. 17). Pensar a educação musical como um espaço repleto de conceitos e conteúdos a serem desenvolvidos, é uma forma de construção do contato pedagógico efetivo e real.

Enfatiza-se que a diversidade prevê também as diferenças dentro da própria cultura, no caso, a cultura brasileira, também percebendo a forte presença da globalização e da universalidade dos conhecimentos. Esse entendimento está explícito no parecer nº 15 do Conselho Nacional de Educação:

Como expressão de identidade nacional, a estética da sensibilidade facilitará o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural brasileira e das formas de perceber e expressar a realidade própria dos gêneros, das etnias e das muitas regiões e grupos sociais do País. Assim entendida, a estética da sensibilidade é um substrato indispensável para uma pedagogia que quer ser brasileira, portadora da riqueza de cores, sons e sabores deste País, aberta à diversidade dos nossos alunos e professores, mas que não abdica da responsabilidade de constituir cidadania para um mundo que se globaliza, e de dar significado universal aos conteúdos da aprendizagem (BRASIL, 1998e, p. 21).

Tanto no que se refere à cultura nacional quanto à globalização, são necessários alguns cuidados: “valorização da diversidade cultural não pode significar limitação de acesso aos bens culturais produzidos (particularmente os decorrentes dos conhecimentos científicos e tecnológicos); aceitar as diferenças dos alunos não pode significar aceitar as desigualdades de ordem econômica e social; e construir cidadania para um mundo que se globaliza não se limita aos muros da escola” (TROJAN, 2004, p. 444).

Esse aspecto da globalização, tão presente nas discussões escolares, deve ser tratado de forma a garantir espaço para elementos gerais e também subjetivos de cada realidade social, através de opções criteriosas dos professores.

Importante a reflexão sobre a afirmação: “Devemos ocupar a alma com coisas úteis e não com coisas vãs” (COMENIUS apud FABIANO, 1998, p. 159). A questão educacional da nossa época e o enigmático drama de educar bem estão

justamente na distinção de quais são as *coisas úteis* que devem ser selecionadas e trabalhadas na escola, tendo em vista o clima consumista que toma conta da atualidade e permeia toda a tessitura social de coisas vãs, principalmente nas questões culturais.

O que se percebe hoje é a grande inserção da indústria cultural na vida da coletividade, ocultando as contradições através da massificação, substituindo a consciência pelo conformismo. O lugar da dialética tem sido tomado pela aceitação do que é imposto, tornando o mais homogêneo possível os gostos e os sentimentos. Na conceituação de Adorno, “toda a prática da indústria cultural transfere, sem mais, a motivação do lucro às criações espirituais” (ADORNO; HORKHEIMER, 1989, p. 93).

A Indústria Cultural pode ser utilizada como uma alternativa pedagógica ao se considerar que através da educação tem-se a possibilidade de trabalhar componentes desalienantes e desmistificadores, resgatando a ética da convivência no ambiente coletivo, tão necessária para o estabelecimento de melhores relações no meio escolar, familiar e social.

“Quanto ao processo da indústria cultural e como ela age junto à coletividade, é importante salientar que também neste esquema de ação, aparentemente fechado e coeso, há brechas, fendas que vão surgindo através da reflexão de alguns que podem seduzir tantos outros, fazendo emergir as contradições, comuns a todos os processos humanos” (URIARTE, 2004b, p. 256).

Ao encerrar, retoma-se a frase citada no parágrafo inicial: “enxergar abismos em lugares comuns”. Ela foi escolhida pela possibilidade que apresenta de trabalhar o olhar, a audição, o tato, o olfato, o que significa redimensionar os sentidos para uma nova percepção de lugares, sons e imagens. Provocações que parecem tão comuns e cotidianas, mas que podem ser concebidas/entendidas sob outros ângulos, usando de maneira fértil e corajosa a observação e a liberdade, com as quais pode-se despojar de conceitos previamente estabelecidos, tornando possível novas formas de relação/compreensão. “Isso tudo significa relacionar-se com a profissão, com a cultura e com as pessoas de forma menos filtrada por modelos de pensamento que em geral provêm de fora e de outro tempo” (KATER, 2004, p. 44).

Trata-se, portanto, de buscar caminhos por onde as pessoas – neste caso, particularmente, os alunos – possam refletir sobre o processo de construção do conhecimento que estão seguindo.

A seguir apresentam-se opções de trabalhos artísticos que buscam promover a integração das artes, das quais se extraem inúmeras possibilidades cognitivas, criativas e sensíveis.

2.2 INTERFACES ARTÍSTICAS

“A música é multicultural por essência, pois as músicas do mundo viajam: são re-interpretadas por artistas e ouvintes em diferentes tempos e lugares, produzindo novos significados em cada nova situação que se instala.”
(OLIVEIRA, 1997, p. 52)

Ao longo da história as interfaces artísticas estiveram sempre presentes. Os registros dos homens das cavernas já estampavam seus rituais de dança, e os desenhos revelam que os movimentos eram acompanhados de sons produzidos por tambores. Os gregos, que estabeleceram as bases para a cultura musical ocidental, criaram a palavra música - “mousikê” ou a “a arte das musas” - abrangendo também a poesia e a dança, cujo ritmo era o denominador comum das três artes, fundindo-as numa só (CANDÉ, 1994).

Na Itália, “onde a língua falada é sonora, rítmica e melódica” (DIGAETANI, 1995, p. 34), nasceu a ópera, numa tentativa de fazer reviver a tragédia grega antiga, combinando a arte da canção com o drama narrativo. Também a ópera, cujo “gênero preocupou-se em unificar música, poesia e teatro” (Id.).

Mais tarde, vieram os dramas musicais, as óperas bufas, os musicais e performances, que obtiveram êxito com o trabalho interativo e relacionado das artes.

O tema interfaces artísticas foi discutido durante o Encontro Anual da ABEM de 2001, no Fórum Políticas Públicas em Educação Musical, quando se refletiu sobre a integração das artes nas práticas pedagógicas em sua dupla visão: o equilíbrio das faces artísticas inter-relacionadas e as implicações do trabalho artístico fragmentado no que se refere à aquisição de conhecimentos específicos.

Quanto ao primeiro tópico, o equilíbrio das interfaces artísticas, sabe-se por muitas pesquisas, algumas apresentadas no item 2.3 - Sardelich (2001), Penna (2003), Figueiredo (2003), Uriarte (2004) - que os espaços ocupados pelas atividades artísticas no currículo escolar não são os mesmos, tendo-se em vista o fator quantitativo. Certamente encontra-se uma simplificação/generalização no trabalho com algumas áreas, ao mesmo tempo que outras recebem tratamento especializado, dependendo, principalmente, da formação do professor. Isto acontece nos dois casos: se o professor possui uma licenciatura específica (Artes Visuais, Teatro, Dança ou Música) é com ela que trabalhará a maior parte dos conteúdos na sua disciplina, e, se a formação for em Educação Artística, em geral também habilitados em uma área artística específica, optam por desenvolver esta área na sua prática pedagógica.

“Por razões diversas predominam os professores de Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas, e muitos professores de música não se dirigiram para a educação artística na escola regular optando por outras atividades profissionais, também de ensino, em escolas livres ou escolas especializadas” (FIGUEIREDO, 2003).

Para responder a estas inquietações, buscou-se partilhar conhecimentos através de trabalhos associando as áreas artísticas, com experiências de integração horizontal, vertical e equipes multidisciplinares.

1- Na integração vertical, alunos e professores definem o tema a ser trabalhado e cada área artística faz uma parte do trabalho. “Poder-se-ia questionar aqui o próprio sentido de integração, uma vez que as áreas artísticas foram superpostas e não integradas” (CABRAL, 2000, p. 1).

2- Quando a proposta é de um trabalho de integração horizontal, o tema é trabalhado ao mesmo tempo pelos professores de artes visuais, cênicas e música, mas separadamente, cada um na sua aula. “O sentido de integração aqui também é questionável, uma vez que mesmo no que se refere à percepção temática, pelo aluno, os processos ocorrem paralelos e não integrados” (CABRAL, 2000, p. 1).

3- Quando o trabalho evoca as equipes multidisciplinares parece mais coerente, porém, nem sempre é viável pela dificuldade de manter na mesma escola e carga horária, três professores de áreas artísticas diferentes para coordenar uma disciplina ou laboratório de artes.

Mostra-se, na ilustração, um exemplo da prática pedagógica através de equipes multidisciplinares, parte integrante do Projeto Boi Bom, que será abordado de forma mais abrangente no capítulo quatro deste trabalho.



Figura 04 – A Bernúncia (foto da encenação do espetáculo Boi Bom em 15 de junho de 2004 no Teatro Municipal de Itajaí. Acervo pessoal)

Quanto à segunda proposta, o trabalho tópico das artes no currículo, o mesmo implica a divisão das artes por bimestres, semestres ou mesmo séries de estudo, nas quais há um projeto comum que deve ser trabalhado no decorrer do ano, a cada etapa com uma especificidade artística: “[...] o envolvimento com a arte requer autonomia quanto à forma e ao conteúdo. Um currículo centrado em projetos implicaria uma redução ou mesmo eliminação da aquisição de informações usualmente contidas no rol de disciplinas que integra a formação específica do aluno, as quais, por sua vez, representam aspectos essenciais à formação do futuro professor ou profissional” (CABRAL, 2000, p. 2).

Observa-se, portanto, que a integração das artes é um fator curricular que gera conflitos e discussões, pelo fato de se observar que muitos conteúdos são abordados de maneira superficial, apenas respondendo às exigências curriculares, sem demandar um estudo mais elaborado, capaz de pensar e ensinar o fazer artístico como essencial para a construção de um conhecimento satisfatório em Arte.

Considerar a integração das artes pensando em um núcleo comum ficou muito forte nos últimos anos, “principalmente por razões de expediente (custo – benefício) e para evitar protestos por parte das artes não beneficiadas em determinados projetos ou currículos” (CABRAL, 2000, p. 2). A defesa destes processos está focada na idéia de que as artes trabalham com a mesma forma estética de conhecimento: “...não há como argumentar convincentemente que se está desenvolvendo um conhecimento e compreensão da mesma espécie ao aprender a tocar piano e aprender a pintar” (Id.) E ainda, “existe algo em comum entre música, drama e pintura, que seja único às três áreas e inexistentes nas demais áreas do currículo?” (Id.).

Portanto, a polivalência exigida dos professores da área artística transforma-se no grande impasse deste conhecimento, pois cabe a esses professores a abordagem de todas as linguagens artísticas, e a prática revela que nestes casos as artes visuais acabam conseguindo maior espaço, deixando para a música, teatro e dança poucas opções de vivência e aprofundamento.

É importante compreender que são duas as possibilidades para as artes no currículo: a integração e as interfaces. A primeira entendida como uma possibilidade de um discurso artístico se integrar a um grupo, tornando-se uma porção dele, de um todo cujas partes se complementam. A segunda é uma área onde os discursos afetam um ao outro, mantêm um intercâmbio entre si no que se refere ao resultado, mas não são trabalhados integradamente durante o percurso.

Em vez da integração de aspectos ou estratégias de uma área artística em trabalho de outra área, quase sempre implicando a simplificação da especificidade da arte incorporada, as abordagens centradas em projetos de investigação das interfaces artísticas focalizam as particularidades de uma modalidade por vez, usualmente através de equipes multidisciplinares. Projetos com estas características desenvolvem-se especialmente em áreas limítrofes, onde a confluência das artes já fez história, tais como ópera, performance, rituais, etc (CABRAL, 2000, p. 3).

Os trabalhos de interfaces artísticas podem ser viabilizados através de projetos complementares, utilizando conteúdos de várias disciplinas e uma carga horária específica curricular ou extra-curricular, e para sua realização será necessária uma política educacional que considere sua importância e necessidade, como uma nova perspectiva para as artes no espaço curricular.

Se a sociedade atual está em processo de mudança acelerado, precisa-se de sistemas educacionais compatíveis para acompanhá-lo: que não tragam as receitas, mas mostrem os caminhos: “A proposta da inovação está centrada nos educadores, na mudança da cultura da escola e na possibilidade de que os educadores se apropriem dela” (MESSINA, 2001, p. 229).

Para a realização deste trabalho de interfaces, que se propõe a inovar, pode-se dizer que a pressão sofrida pelos professores para o imediatismo e a sobrecarga são armadilhas que o sistema educacional apresenta, cerceando as ações que visam à mudança. Entende-se que os professores devem aprender a trabalhar com a ansiedade, confiando na sua capacidade e na das pessoas que os cercam, assim como nos processos nos quais investiram grande parte de seu conhecimento e experiência.

2.2.1 Estética e Arte: aproximações e diferenças

No entendimento de Cabral (2000), existe certa dificuldade na distinção entre estética e arte, cuja compreensão é absolutamente necessária para atender à proposta de um melhor aproveitamento das artes na educação, e para a qual buscaram-se algumas considerações pertinentes, especialmente sobre a estética, tendo em vista que o primeiro capítulo já apresentou conceitos e reflexões a respeito da arte.

Visando a organizar as Diretrizes Curriculares Nacionais, foram criadas as resoluções da Câmara de Educação Básica. A de nº 02/98, relativa ao Ensino Fundamental, diz em seu artigo 3º, inciso 1, letra c: “As escolas deverão estabelecer como norteadores de suas ações pedagógicas, (...) os princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais” (BRASIL, 1998c).

A resolução CEB nº 03/98, artigo 3º, inciso 1, define como um de seus princípios:

[...] a estética da sensibilidade, que deverá substituir a da repetição e padronização, estimulando a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado, e a afetividade, bem como facilitar a constituição de identidades capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto e o imprevisível, acolher e conviver com a diversidade, valorizar a qualidade, a delicadeza, a sutileza, as formas lúdicas e alegóricas de conhecer o mundo e fazer do lazer e da imaginação um exercício de liberdade responsável (BRASIL, 1998d).

Lembrando que a estética, (tema que tem sido objeto de estudo dos principais teóricos que fundamentam a atividade humana) juntamente com a ética e a política formam a trilogia dos princípios orientadores das diretrizes curriculares, tema que tem sido objeto de estudo dos principais teóricos que fundamentam a atividade humana, diz-se que: “Qualquer um que examine a História da Filosofia desde o Iluminismo será tocado pela curiosa prioridade atribuída às questões estéticas” (EAGLETON, 1993, p. 7). Em Kant, a estética era uma conciliação entre a natureza e a humanidade; Nietzsche dizia que a experiência estética representa uma forma suprema de valor, assim como Marx, Hegel, Freud, Luckács e Adorno, o qual “dedica à arte um privilégio teórico surpreendente, à primeira vista, em uma corrente de pensamento materialista” (Id.).

A estética, entendida como beleza, verdade e bem, tem desde Platão, conferido valor maior ao bem e a verdade, pois:

[...] se a beleza é apenas aparência, a manifestação sensível de uma idéia verdadeira ou de uma evidência moral, torna-se claro que seu verdadeiro valor reside, e isso por essência, fora dela mesma – na verdade ou no bem que ela ilustra. No máximo pode ela pretender ter talento na encenação de um conteúdo que não lhe pertence propriamente, mas se encontra sempre descrito e fundamentado fora dela, na filosofia especulativa, na ciência ou na ética (FERRY apud TROJAN, 2004, p. 428).

A primeira exposição sistemática de estética foi desenvolvida por Baumgarten, que assim a definiu em 1735: “A ciência de como as coisas podem ser conhecidas [cognise] pelos sentidos” (ISER, 2001, p. 35), implicando com isso que a estética tinha um componente tanto cognitivo como emotivo.

Em Kant, na *Crítica do Juízo*, a “Estética é concebida como *juízo* em sua relação com o belo, o sublime e o gosto” (ISER, 2001, p. 36). O estético, então, reside no relacionamento do sujeito com o objeto, relação da qual surgem “idéias estéticas que podem ser chamadas de representações inexprimíveis da imaginação. Uma idéia estética não pode tornar-se uma cognição porque é uma intuição (da imaginação) para a qual não se pode nunca encontrar um conceito adequado. Uma *idéia racional* não pode tornar-se uma cognição porque ela contém um conceito (do supersensível) para o qual não se pode nunca dar uma intuição adequada” (ISER, 2001, p. 37).

A estética passou a crescer, tornando-se objeto de estudo dos filósofos, ao mesmo tempo em que a poética aristotélica começou a enfraquecer-se, no final do século XVIII.

Com o despontar do novo século, os românticos elevaram a estética ao sumo e cimo, e entrincheiraram-na como uma filosofia da arte. Essa identificação da estética com a obra de arte ganhou tal domínio ao longo do século dezanove, que os grandes sistemas filosóficos sentiram-se compelidos a estender suas especulações ao reino da arte, dando-lhe uma exposição sistemática. A estética tornava-se uma disciplina filosófica colocada lado a lado com a metafísica e a ética, e preocupava-se basicamente com a cognição da arte em relação com as doutrinas dominantes do sistema respectivo. (ISER, 2001, p. 37)

Hegel também se dedicou a estudar a estética, concebendo-a como um “Estudo de como o espírito, no seu caminho rumo à autoconsciência, assume sempre novas armadilhas, enquanto manifestadas por suas interações multifacetadas com as realidades contextuais incorporadas nas obras de arte. O entrincheiramento⁸ hegeliano é a aparência sensual da idéia”. (ISER, 2001, p. 38)

Para Adorno, uma obra de arte “está permeada por um lugar vazio. Ao imitar o belo na natureza, a obra cria aparências que, por seu turno, figuram a presença de algo não-existente, e, ao dar forma exterior a algo inconcebível, a obra investe um fingimento de realidade ilusória, que ele chama de *imagerie*” (ADORNO apud ISER, 2001, p. 38).

A arte, subseqüentemente, “foi considerada o sistema mais abrangente, superando todos os outros, tais como a religião, a ciência e a política, quando se tratava de iluminar a condição humana. A estética que havia elevado a arte ao píncaro mais elevado da realização humana declinou, contudo, no século vinte, devido em grande parte a uma série altamente diversificada de teorias da arte” (ISER, 2001, p. 40).

Nas idéias aqui apresentadas, revela-se que o estético existe há medida em que se relaciona com as diversas realidades e com outras coisas, seja o sujeito, o belo, o sublime, a verdade ou a obra de arte. “Ele faz com que algo aconteça – um juízo, uma idéia, um engajamento da imaginação ou um lampejo da plenitude vindoura, todos sendo resultados do estético, portanto não mais estéticos no caráter” (ISER, 2001, p. 43).

A atividade estética também não é livre, mas chama o sujeito a lidar com as possibilidades esteticamente geradas. “Isso não pode ser processado nem por cognição, emoção, percepção ou ideação sozinhos, mas somente pela inter fusão de todos eles. Essa interação, entretanto, desenvolve um jogo, fazendo os sentidos

⁸ Por entrincheiramento entende-se, na terminologia de William Wimsatt, que a “conceptualização da estética deve ser tomada por sua natureza num dado momento no tempo”. (ISER, 2001, p. 36)

competirem, lutarem, atropelarem-se, mas também suportarem uns aos outros” (ISER, 2001, p. 45).

Na atualidade vê-se a estética proeminente, provavelmente pelo significado herdado pelo corpo, antes conferido à mente. “Os sentidos corporais parecem cobrir um campo muito maior do que a mente; o corpo ingressou numa carreira de tirar o fôlego, fornecendo uma orientação central para considerar e julgar a experiência humana, e o estético é, sem dúvida, um dos beneficiários desse desvio” (Id.).

Esta nova estética característica do processo de reorganização produtiva é uma expressão da individualidade – “Estilo singular que não quer ser mais em nada um espelho do mundo, mas sim criação de um mundo, o mundo no interior do qual se move o artista e no qual temos, sem dúvida, permissão para ingressar, mas que de modo algum se impõe a nós como um universo *a priori* comum” (TROJAN, 2004, p. 430).

Na cultura contemporânea a estética possui uma função bastante abrangente, utilizada desde os anúncios publicitários até a política: “Hoje em dia, o estético ultrapassou suas restrições, e, embora seja ainda um traço da obra de arte, estendeu sua atividade a vários domínios da vida” (ISER, 2001, p. 46).

O entendimento da relação que se estabelece entre estética e arte se constitui em sério problema na integração das artes: quando se considera que arte e estética são sinônimos, está se anunciando a idéia de que a arte deverá sempre se concentrar nas questões geradoras do estético como o belo, o feio, entre outros, mas é necessário esclarecer que a arte está permeada de um caráter social, revelado ou embutido. “A característica central do objeto de arte, é que a arte tem conteúdo próprio. Ao contrário dos sentimentos estéticos, os sentimentos artísticos respondem ao referencial do sujeito enquanto à arte, à vida, e à sociedade em geral” (CABRAL, 2000, p. 3).

A frase de Albert Camus: “Se o mundo fosse claro, não existiria a arte”, utilizada por Henrich na obra *Ética e Estética*, indica de forma marcante que “a partir de agora, é indicado entender a produção artística como incluída no movimento de interpretação da vida e sua investida em direção a um mundo de integração” (HENRICH, 2001, p. 55). Para o autor, a estética está na obra de arte como um dos seus elementos, mas a criação artística é mais abrangente que a estética dentro do seu campo de atuação, assim como a estética pode buscar outros componentes que não as obras de arte:

“Conteúdos do mundo que atraem para si a contemplação estética não precisam ser obras criadas por pessoas. Também formas e cenários naturais podem atrair para si a contemplação estética” (Ibid. p. 57). Essas reflexões em torno da estética deveriam permear a formação dos educadores, e contribuir para a construção de seres humanos mais preparados para o convívio uns com os outros. Por conta desse posicionamento, apresentam-se, na seqüência, reflexões sobre a formação dos professores, suas possibilidades e perspectivas enquanto agentes de transformação nos espaços escolares, mediadores do processo de ensino-aprendizagem da Arte.

2.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES

*“Como professor devo saber
que sem a curiosidade que me move,
que me inquieta, que me insere na busca,
não aprendo nem ensino.”
(FREIRE, 1997, p. 140)*

Entende-se por formação de professores um processo de desenvolvimento e aprendizagem humanos, que implica a produção de determinada atuação profissional e conseqüente mudança cultural educativa. É através deste processo que a pessoa se estrutura, constituindo-se como profissional. A formação é um fenômeno complexo e diverso que, inevitavelmente, está relacionada com o desenvolvimento pessoal de cada indivíduo.

No caso desta pesquisa, para compreender o processo de constituição do sujeito/docente, optou-se por processos formativos baseados principalmente na transformação qualitativa da consciência humana, pois a princípio, os professores de todas as áreas devem utilizar a criatividade na construção do seu papel de educadores. “Ao tornar-se criativo este sujeito procura dar formas a coerências que se estabelecem para sua mente, relacionando e compreendendo os fenômenos em termos novos, desenvolvendo a criatividade e significando-a em seu entorno” (MACHADO, 2005, p. 8).

A questão da criatividade é ponto importante para a problemática da formação, entendendo que este processo implica “não apenas uma nova forma de pensar, mas especialmente o cultivo de uma atitude diante da vida, marcada pela

coragem de correr riscos, experimentar e criar” (ALENCAR, 1996, p. 2). Isto porque nas organizações modernas o pensamento criativo é fundamental para a resolução de problemas cada vez mais complexos, que muitas vezes fogem às regras pré-estabelecidas.

A formação dos professores de Arte deve observar a constituição do processo criativo junto aos educadores, assim como, salientar a importância deste conhecimento, para o qual se vislumbra um horizonte de qualidade a ser alcançado através do trabalho artístico.

Ao relacionar a formação dos professores de Arte com os Parâmetros Curriculares Nacionais, observa-se que para esses documentos a Arte desempenha função tão importante quanto as demais áreas do conhecimento. É preciso, no entanto, ponderar sobre as condições existentes para se atingir as metas definidas pelo governo federal, entendendo que qualidade de ensino e formação de professores são temas entrelaçados e vinculados, conforme a definição apresentada nos PCN.

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas. Esta área também favorece ao aluno relacionar-se criadoramente com as outras disciplinas do currículo. (BRASIL, 1997c, p. 19)

Estão preparados para responder às proposições dos PCNs os professores de Arte que atuam na Educação Básica, considerando as contribuições deste conhecimento para a educação geral e a do ser humano individual, e na sua utilização para aprender a criar, experimentar e entender o fazer artístico?

Algumas pesquisas foram realizadas procurando destacar o perfil dos professores que ministram as aulas da disciplina de Arte. Entre elas cita-se Penna (2003) em João Pessoa (PB), e Sardelich (2001), em Feira de Santana (BA), por tratarem-se de estudos bastante relevantes para o cruzamento de dados com este trabalho de pesquisa e para um aprofundamento das reflexões aqui levantadas.

O estudo realizado por Sardelich focalizou como amostra 25% das unidades escolares de Educação Básica, que correspondem a 24 unidades escolares, onde

atuam 69 professores na disciplina de Arte, cujos dados serão aqui demonstrados. A pesquisa de campo desenvolvida por Penna teve como objeto 152 escolas, cobrindo 100% dos estabelecimentos de ensino da rede pública estadual e municipal da Grande João Pessoa, com ensino de arte nos 3º e 4º ciclos, ou seja, de 5ª a 8ª séries. Nessas escolas atuam 224 professores, dos quais foram entrevistados cento e oitenta e seis, o que corresponde a 83% do universo docente, com um alto grau de representatividade.

Quanto ao gênero, 96% dos professores em Feira de Santana e 90% na Grande João Pessoa são do sexo feminino, números confirmados também por esta pesquisa, cujos dados serão apresentados no capítulo 4, o que marca a presença significativa das mulheres no magistério. O gênero feminino predominante na educação básica, segundo Enguita (1991), pode encontrar suas razões na ideologia patriarcal de aceitar esta “atividade extradoméstica” como uma ocupação transitória.

Ter um filho e, sobretudo, uma filha professora constituía um sonho acalentado por muitas famílias de diferentes classes sociais. Com a progressiva abertura da escola, as mulheres experimentaram uma saída de casa para uma instituição que se aproximava de um tratamento mais igualitário dos sexos. Nem de longe esta afirmativa pode ser apropriada como desconhecimento e minimização do tratamento machista que permeia a escola, marcando desde conteúdos e métodos até a infantilização das meninas, enquanto fortalece e facilita a iniciativa e até a agressividade dos meninos. (LINHARES, 1997, p. 50)

Com referência ao hábito de leitura, dado apresentado por sua relevância mas que não foi levantado nas outras pesquisas aqui discutidas, apenas na de Feira de Santana, em que Sardelich aponta que 94% dos professores afirmaram ler alguma revista de atualidades, já os livros, 77% afirmaram ler regularmente, e a leitura específica na área de Arte, representada por revista ou livro de educação, mobilizou 88% dos professores, 8% declararam não ler e 4% não responderam à questão. Estes dados são relevantes para a formação de professores, processo no qual os educadores devem tomar a iniciativa de buscar informações e realizar leituras, entendendo como indispensável seu comprometimento com o conhecimento e sua busca constante. A formação também passa pela compreensão de que nunca se sabe o suficiente, e que leituras específicas e de outras áreas afins são de extrema importância para a sua capacitação profissional.

Quanto ao nível de formação, em Feira de Santana 55% dos professores possuem formação superior, dos quais 10% cursaram Licenciatura em Educação Artística. Em João Pessoa o resultado encontrado foi de 93% dos professores com formação superior e 86% (160 em 186) com formação específica em Arte. Na cidade de Itajaí os dados levantados em 2004 foram de 83,3% professores com nível superior. Há na rede pública itajaiense 36 professores trabalhando com a disciplina de Arte, dos quais 38,89% com nível superior, e desses, 13,88% com formação em Educação Artística.

Buscou-se identificar também os fatos que levaram os professores a trabalhar com Arte na escola, encontrando, em Feira de Santana, as seguintes respostas: a maioria, com o intuito de complementar a carga horária, porque participaram de cursos de formação continuada e gostaram das atividades. As respostas obtidas na Grande João Pessoa foram: por acaso, por dom, por jeito, por gostar de artesanato. Na Bahia, apenas 5% trabalham com a disciplina de Arte por opção profissional, e na Paraíba, 7%. Estes dados não foram levantados em Itajaí porque a pesquisa documental não nos permitiu acesso a estas informações, conseguidas através de entrevista com os docentes, metodologia não utilizada pela pesquisadora neste trabalho.

Perguntados sobre os cursos de formação continuada, 41% dos professores em Feira de Santana julgaram que, de alguma maneira, “concorrem para a melhoria do desempenho”, mas não chegaram a dimensionar esta melhoria, falando de forma muito abrangente. Em João Pessoa, 68,8% apontaram que os programas de formação continuada “servem para estimular e realimentar o trabalho de arte na escola”. Segundo Nóvoa, ao remeter-se à formação de professores esclarece que os programas oferecidos só encontram ressonância junto aos docentes quando esses realmente desejam e sentem a sua necessidade: "Só o profissional pode ser responsável por sua formação. Esse é um processo pessoal incompatível com planos gerais centralizadores" (NÓVOA, 2003, p. 5).

Situação interessante se observou em João Pessoa, onde apenas 9 professores tinham habilitação em Música, 28 em Artes Cênicas e 123 em Artes Plásticas, mas quanto à opção por uma experiência artística não formal, 63,5% dos professores paraibanos praticavam canto coral, aulas de violão e flauta nas suas horas de lazer e poucos ocupavam este tempo com pinturas, modelagens e outras

atividades da área plástica. “Desta forma, a habilitação em Artes Plásticas parece ser a mais procurada por professores que não têm, em sua vivência, experiências artísticas, o que também tem sido observado através de sondagens junto aos alunos do curso, realizadas em diversas disciplinas” (PENNA, 2003, p. 18).

“O estilo de vida do professor dentro e fora da escola, as suas identidades e culturas ocultas têm impacto sobre os modelos de ensino e sobre a prática educativa” (GOODSON, 1995, p. 72).

Quanto à vivência como espectador de arte e a constância com que costumam freqüentar diferentes eventos artísticos, concluiu-se que a opção maior é por shows de música popular, caracterizando então, que apesar de possuírem formação em áreas diferentes, os professores escolhem preferencialmente a música quando se trata de consumir a arte.

As estratégias tradicionais que padronizam comportamentos e métodos devem ser questionadas quanto à sua eficácia, para que se possa vislumbrar uma realidade mais cativante para professores e alunos. Levantam-se alguns questionamentos: “como formar leitores com professores não leitores? Como escutar fantasias que crianças e jovens manifestam sobre fatos do cotidiano, que poderiam gerar as mais diversas produções, se embotamos nosso próprio imaginário? Como estimular a criatividade, o raciocínio, a ousadia, se estamos tomados pela apatia? Como desenvolver a sensibilidade do estudante se a nossa própria sensibilidade é descuidada?” (SARDELICH 2001, p. 140).

Para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra de forma a propiciar a alunos e professores um caminhar consciente de suas buscas e conquistas, assim como de suas dificuldades, é necessário que ambos sintam-se parte integrante desse movimento, cada qual com sua participação, suas escolhas e resultados. “A nossa matéria são as *pedras vivas*, as pessoas, porque neste campo os verbos conjugam-se nas suas formas transitivas e pronominais: formar é formar-se” (NÓVOA, 2003, p. 35).

A indagação sobre que tipo de conhecimento caracteriza a área artística para os professores de Feira de Santana trouxe inúmeras concepções, prevalecendo a de ser a Arte “uma expressão pessoal de sentimentos e criação artística resultado do afeto e da emoção” (SARDELICH 2001, p. 141). A arte é uma forma de expressão envolvente, mas também é um conhecimento com conteúdos próprios

que são capazes de estimular a produção artística, o que é o mais importante a ser pretendido nas aulas de arte. Para Fusari e Ferraz o sucesso da arte com seu poder transformador depende do professor, que deve aliar seu conhecimento teórico e prático sobre arte com propostas pedagógicas consistentes. “Esse professor precisa saber Arte ao mesmo tempo em que necessita saber ser professor, aprofundando seu conhecimento estético (compreensão e conhecimento) e artístico (vivências) resultando em uma prática pedagógica que aproxime o conhecimento da sua e das demais culturas” (FUSARI; FERRAZ, 1992, p. 56).

Salienta-se que “a educação é por natureza contraditória, pois implica simultaneamente conservação (dos dados do saber adquirido) e criação, ou seja, crítica, negação e substituição do saber existente. Somente desta maneira é profícua, pois do contrário seria a repetição eterna do saber considerado definitivo e a anulação de toda possibilidade de criação do novo e do progresso da cultura” (PINTO, 1999, p. 252).

Ao entender a formação de professores como um processo de desenvolvimento e de aprendizagem humanos, encontram-se as dificuldades com as quais os professores se defrontam em suas práticas e o distanciamento com a formação que realizam em nível universitário.

Figueiredo realizou pesquisa sobre a formação musical oferecida pelos cursos de Pedagogia, que preparam os professores para a atuação nas séries iniciais do ensino fundamental, em 19 universidades das Regiões Sul e Sudeste do Brasil. Concluiu que, “com raras exceções, a formação musical oferecida nas universidades participantes é muito reduzida ou inexistente” apesar de todos os entrevistados terem enfatizado a “necessidade de se rever a formação musical e artística nos cursos de Pedagogia” (FIGUEIREDO, 2004, p. 55), por perceberem sua importância.

Corroborando a afirmação acima, pesquisadores da Universidade do Minho em Portugal argumentam que:

Constatando a diminuta reflexão sobre a presença das Expressões Artísticas (EAs) no currículo da formação de professores do 1º ciclo e de educadores da infância, sentiu-se a necessidade de o fazer, congregando uma equipe de trabalho com investigadores-especialistas nas seguintes áreas: Expressão Musical, Expressão Dramática, Língua Portuguesa e Psicologia, todos interessados no domínio do desenvolvimento humano.[...] Um

dos temas relevantes para nossa reflexão será a pluralidade da formação dos professores que por vezes não contempla as finalidades, o formato curricular e os programas expressos nos documentos oficiais referentes ao Ensino Básico, e a ausência de uma formação artística contínua. (CRUZ; VIEIRA, 2003, p. 267)

Ao retomar os dados levantados por esta pesquisa e pelos trabalhos já mencionados em Feira de Santana e na Grande João Pessoa, observou-se que existe um número expressivo de professores atuando na disciplina de Arte sem formação específica, particularmente na habilitação em música. A partir destas informações pergunta-se: como esperar de outros cursos cuja carga horária não prevê espaço para a arte, que o trabalho estimule para que os professores sejam criativos, imaginativos, reflexivos esteticamente se a eles não foi oportunizado este contato? Esta questão remete a uma visão de Forquin.

Ninguém pode ensinar verdadeiramente se não ensina alguma coisa que seja verdadeira ou válida a seus próprios olhos. (...) É por isso que todo questionamento ou toda crítica envolvendo a verdadeira natureza dos conteúdos ensinados, sua pertinência, sua consistência, sua utilidade, seu interesse, seu valor educativo ou cultural, constitui para os professores um motivo privilegiado de inquieta reação ou de dolorosa consciência. (FORQUIN, 1993, p. 9)

Deve-se ter cuidado para não transformar o processo de ensino-aprendizagem de arte, especialmente o de música, em um problema indecifrável: de um lado que os professores sintam-se instigados a investir neste processo; e de outro, tenham cuidado para planejar adequadamente as brincadeiras, jogos musicais e cantigas, tão presentes na Educação Musical. Investimentos devem ser feitos para que os professores através de um processo de familiarização com a sua cultura e história, se reconstituam também como sujeitos, o que lhes proporcionará maior segurança e clareza na escolha das atividades artístico-pedagógicas.

Enfim, entende-se que a contaminação da Educação pela Arte/Música deveria começar pelas pessoas que vão ser os educadores, a quem seria oportuno proporcionar não apenas métodos de ensino de educação musical, mas garantir na sua formação pessoal a oportunidade de vivenciar efetivamente a música, acreditando na sua importância para poder sensibilizar e despertar o educando.

Ao considerar que todo ser humano desenvolve atividades intelectuais, através das quais elabora sua concepção de mundo, seu caráter, sua conduta moral,

possibilitando a transformação de conceitos em novas maneiras de pensar e agir, se aposta na visão gramsciana que diz: “Todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais” (GRAMSCI, 2000, p. 18).

Os professores são pessoas que normalmente encontram-se sobrecarregados de tarefas, intelectuais e físicas, realizando muitas vezes o seu trabalho em condições de fragmentação, isolados de outros adultos e com poucas oportunidades de reflexão. Segundo Messina, existem três ações centrais que deveriam ser desenvolvidas pelos educadores, visando a constituição da sua profissionalidade docente:

- 1) que expressem e escutem sua voz interior;
- 2) que realizem a reflexão na, sobre e para a ação;
- 3) que desenvolvam uma mentalidade para assumir riscos.

Isto implica combinar o tempo de trabalho em grupo com o tempo de trabalho individual, mantendo a coragem com o compromisso da reflexão. Implica também aceitar que toda reflexão se realiza com informação limitada e que é necessário aprender uns com os outros e criar um saber e um fazer na qualidade de comunidade de educadores. Em resumo, as conceituações sobre a mudança, levam a uma proposta de mudança na escola e de promoção do profissionalismo coletivo dos docentes. (MESSINA, 2001, p. 232)

Para que os documentos oficiais da educação se consolidem nos seus objetivos, falta-lhes uma política complementar que alcance a qualidade do ensino, entendendo-a como uma estratégia de intervenção que inclua o professor de Arte, e proporcione também condições materiais para que o trabalho possa ser realizado. “Com o corpo docente que dispomos no momento, o trabalho de Arte se resume a pequenas noções de artesanato feito, sobretudo, com sucata” (SARDELICH, 2001, p. 150). Estas atividades acabam por se construírem de forma muito superficial, sem significado, e mais uma vez são tarefas para os bem dotados. “Nossas professoras entendem Arte como um dom, pois tampouco tiveram a oportunidade de desenvolver suas capacidades artísticas, não só por não possuírem uma formação específica, mas, também, por viverem em uma sociedade marcada por uma desigual distribuição de bens materiais e simbólicos” (SARDELICH, 2001, p. 151).

Entende-se por fazer artístico a capacidade de criar imagens, o que está embutido em qualquer processo de conhecimento. Apesar de parecer inviável e impossível, deve-se romper com o conservadorismo que exclui a arte da escola, abrindo portas para novas perspectivas, onde as imagens tenham cores e os

sons tenham vida significativa na razão e emoção de cada sujeito do espaço escolar.

O reencantamento apresentado no próximo tópico vem trazer possibilidades de encontrar na escola as perturbações estéticas e emocionais que servirão para a reflexão de docentes e discentes quanto ao seu percurso como ser individual e social.

2.4 O REENCANTAMENTO

*Compreender os artistas em seus fazeres artísticos,
os quais alojam as pessoas em lugares incommuns de suas vidas cotidianas,
distantes ou próximos de conceitos e pré-conceitos,
é sentir-se participativo do processo criativo.
Isto que nos atrai, que nos incomoda (forçando-nos à meditação),
que se expande e que nos liberta, isto a que chamamos de Arte
é essência irrepreensível.
(URIAARTE, 2002, p. 3)*

O canto acompanha o homem desde sempre nas suas necessidades espirituais, sendo por isso uma forma muito natural de expressão artística e de comunicação. Em todas as tradições culturais, as histórias de amor, de devoção e também o ritmo de trabalho são embalados por cantigas que, transmitidas de geração em geração, trazem a memória viva da sabedoria milenar de nossos antepassados.

Essas tradições que são passadas através do contato familiar e no sentido mais amplo, no convívio social, têm sua importância na referência do conhecimento construído e na expectativa do que há ainda por criar, valorizar e reescrever. Acredita-se que a educação pode ser o meio através do qual volte-se a ouvir, sensibilizar-se, emocionar-se, alegrar-se, dando espaço para a imaginação e criatividade, tão necessárias para uma vida mais digna e *encantada*.

A arte, que poderia desempenhar este papel, continua sendo vista por muitos como um mundo hermeticamente fechado, do qual apenas alguns podem usufruir: “Na hierarquia das disciplinas a serem ensinadas, as nossas situam-se nos degraus mais baixos da escada. O aluno pode dedicar-se às atividades artísticas, dentro da

escola, se tiver tempo, ou seja, se tiver terminado todas as outras tarefas – *as tarefas importantes*” (PORCHER, 1982, p. 13).

Muito desta forma de tratamento está ligada à significação, até recentemente, de que a arte era um exercício de lazer, restrito à elite, formando o que Porcher (1982), chama de *muralhas estéticas*. Ora, esta imagem acaba por afastar as pessoas da arte, comprometendo sua alegria em conhecê-la e o prazer em vivenciá-la.

“Conhecimento é, antes de tudo, inseparável do processo de viver. Sem encantamento não há conhecimento” (PELLANDA, 2004, p. 13). Este encantamento pode ser descoberto através da arte, que é uma das formas de possibilitar a reflexão e aguçar os sentidos, possibilitando que cada um senta-se parte do mundo e nele construa a sua forma de (con)viver.

Para Ilya Prigogine, Prêmio Nobel de Química 1977, o mundo estava desencantado e precisando de novas formas de encantamento. Ao lançar uma ponte entre as dimensões cindidas da realidade pela modernidade, ele criou um novo paradigma, destacando a relação da ciência com a arte. Considerava a arte como símbolo da ciência contemporânea, da mesma forma que o mecanismo do relógio simbolizava a ciência cartesiana.

A partir de Descartes criou-se um paradigma científico que não aceita o erro, mas enfatiza a razão e as fragmentações. Nega-se a ação humana pois tudo está predeterminado, não deixando espaço para criatividade e realizações. “Tudo é reduzido a fórmulas, números e figuras geométricas. Tudo é reduzido à razão e, por isso, é o paradigma da simplicidade, o que nega a característica fundamental da realidade, que é a complexidade. Passa-se por cima dos sentimentos e do sutil. Com as *idéias claras* nega-se o mistério e as dimensões mais profundas do ser humano” (PELLANDA, 2004, p. 14).

É o processo do desencantamento que atinge a modernidade:

Desencantamento do mundo: em Descartes, ele se encarna no sujeito abstrato do puro pensamento de si – aquele que não tem dor a mitigar, nem esperanças a realizar. Tanto o pensamento platônico como o cartesianismo, por razões diversas, implicaram num universo desinfeicionado, ‘sem qualidades’, racional. No universo mítico e mágico, ao contrário, ‘nada é natural na natureza’, tudo é sagrado (MATOS apud PELLANDA, 2004, p. 15).

Apesar de todas as crises e das estratégias de dominação, os seres humanos são seres criativos, sempre à busca de soluções para sua vida, escolhendo caminhos que vão se entrecruzando com outros, tecendo a sua história e procurando o aperfeiçoamento. “A capacidade criativa dos seres humanos e sua necessidade de autoria e de viver em rede é que vão fazendo emergir movimentos que respondem às necessidades de cada momento” (PELLANDA, 2004, p. 16).

É importante compreender o conceito de criatividade que fundamenta este trabalho: “Criatividade é um fenômeno complexo e multifacetado que envolve uma interação dinâmica entre elementos relativos à pessoa, como características de personalidade e habilidades de pensamento, e ao ambiente, como o clima psicológico, os valores e normas da cultura e as oportunidades para expressão de novas idéias” (ALENCAR, 1996, p. 3). A criatividade, para a autora, está relacionada aos processos de pensamento que se associam com imaginação, *insight*, invenção, inovação, intuição, iluminação e originalidade.

Em épocas passadas, “a imaginação também foi desprezada como atrapalhadora do conhecimento” (PELLANDA, 2004, p. 17). Hoje, a imaginação é o “instrumento fundamental da cognição” (Id.), e muitos trabalhos de pesquisa enfatizam a importância do estímulo à imaginação.

Atualmente, muitos conceitos de cultura têm sido tratados e discutidos, neste trabalho utiliza-se entre outros, o que a concebe como “um conceito essencialmente semiótico, acreditando que o homem é um animal amarrado a uma teia de significados que ele mesmo teceu” (GEERTZ, 1989, p. 15). Esses significados, segundo o autor, são constituídos a partir das interações sociais. Esta é a mesma cultura que envolve a música e dela retira argumentos para sua conceituação.

A partir da década de 1950 surge o termo “etnomusicologia” que é a “área que estuda a música na cultura”, ampliando posteriormente o conceito para “o estudo da música como cultura” (MERRIAM apud QUEIROZ, 2004, p.100). Com esta conceituação, a educação musical amplia seu universo de formação de valores, “que deve não somente se relacionar com a cultura, mas, sobretudo, compor a sua caracterização, ou seja, desenvolver um ensino de música como cultura” (Id.).

Cita-se aqui o conceito de autopoiesis, como um pressuposto teórico para sustentar o reencantamento: trata-se da Teoria da Cognição, de H. Maturana e F. Varela, cuja palavra deriva de dois vocábulos gregos: auto (por si mesmo) e poiesis (criação). Esse conceito está amparado pela lógica de que os seres vivos são criadores de si mesmos, à medida que produzem seus próprios componentes, configurando a sua realidade neste processo.

Os seres humanos são autônomos porque se constituem em um sistema fechado para informação, de tal maneira que nada do que vem de fora pode determinar o que acontece com eles. Mas, ao mesmo tempo, são abertos para a energia porque são seres de rede. O que vem do exterior, portanto, não determina o que acontece conosco, mas apenas perturba. A partir dessas perturbações, nós nos mobilizamos internamente para construir nosso conhecimento e a nós mesmos (PELLANDA, 2004, p. 17).

O ambiente escolar pode fazer a diferença desde que ele seja rico em perturbações, sejam elas estéticas ou sensíveis, por ser aquele um verdadeiro espaço de convivência, onde se consideram todas as questões relativas à individualidade e ao estabelecimento de relações sociais verdadeiras.

O encantamento pode estar no desenvolvimento de alguns processos relacionais: em primeira instância consigo mesmo, em que as ações concretas é que descrevem a caminhada, ampliando o sentido de realidade com a capacidade de conhecer mais, conquistar mais; a seguir, busca nas relações sociais uma atitude de abertura e respeito com os saberes alheios, reconhecendo neles uma sabedoria conquistada, mas inacabada, onde há lugar para a ajuda e a construção.

A música, segundo a visão de Schafer (1991), sendo uma manifestação da expressão humana, tem funções que transcendem a atividade musical em si mesma, devendo ser pensada como área fundamental para a educação dos sentidos humanos.

É neste sentido que, para mulheres e homens, estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros. Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem 'tratar' sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem idéias de formação, sem politizar, não é possível. (FREIRE, 1997, p. 57-58)

O reencantamento pode estar na utilização da música enquanto forma de linguagem sensível, compreendendo o fenômeno sonoro como um conhecimento que requer estudo, curiosidade, empenho e vontade.

O reencantamento pode estar também na vida, considerada sob todos os aspectos que valorizam o homem e seus conceitos construídos através de suas práticas diárias, ou seja, no repensar o mundo a partir de uma visão menos mecanicista e tecnológica.

O reencantamento pode estar nessa sugestão: “A vida precisa ser vivida como uma obra de arte” (NIETZSCHE, 1983, p. 56).

Entendendo esta metáfora com o sentido de que a vida precisa de arte, e que através dela pode-se resgatar um novo diálogo com a natureza, com o grupo social e consigo mesmo, apresenta-se o próximo capítulo no qual os dispositivos legais que dispõem sobre a arte/música na escola serão abordados.

3 ENTRE AGUDOS E GRAVES AS IMPRESSÕES E PERSPECTIVAS

“Se as instituições escolares cumprem, por um lado, funções sociais determinadas, elas igualmente se modificam independentemente dessas determinações, pois são moldadas e construídas pela história sociocultural e profissional de seus personagens, de suas vivências, de suas realizações, de seus sonhos e de suas possibilidades.”
(MAFRA, 2003, p. 124)

3.1 A TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Ao fazer a opção pela Educação Musical no Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal de Itajaí e também pela música em espaços não escolares do mesmo município como objeto para esta dissertação, adotou-se como concepção metodológica a pesquisa de natureza qualitativa, e como técnicas de pesquisa foram utilizadas a análise documental e a entrevista estruturada, tendo o ano de 2004 como referência para a coleta de dados.

A abordagem qualitativa de pesquisa é um enfoque bastante utilizado nas investigações acadêmicas voltadas à educação. No entendimento de Bogdan e Biklen, a abordagem qualitativa se justifica “Na medida em que os acontecimentos e ações históricas foram analisados mediante o contexto, alicerçados sobre relatos pessoais e documentos históricos, cuja narrativa final se configurou na descrição, análise e interpretação dos fatos, sendo conferido ao pesquisador papel central em todo o processo investigativo” (BOGDAN et al., 1982, p. 89). Também apresenta-se a afirmação que “a investigação no campo da educação (...) não se pode verdadeiramente submeter às exigências de uma perspectiva quantitativa” (MAREN apud LESSARD-HÉRBERT et al., 1994, p. 98).

A análise documental foi a primeira estratégia metodológica utilizada com o objetivo de reunir e investigar os documentos educacionais oficiais nas esferas federal, estadual e municipal. Nesse procedimento, ao buscar conhecer as propostas, tentou-se identificar concepções teóricas (de cultura, importância da arte na Educação Básica e formação de professores), políticas e modos de implementação das ações educacionais. A “análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse” (CAULLEY apud LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 38). Outros autores observam muitas vantagens para a utilização de documentos na pesquisa ou na avaliação

educacional. “O uso dos documentos são uma fonte tão repleta de informações sobre a natureza do contexto que nunca deve ser ignorada” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 39).

Essa etapa da atividade de investigação documental no nível do sistema se caracterizou também pela opção do contexto da descoberta, visto que as metodologias qualitativas privilegiam esta lógica para o início da investigação. “No contexto da descoberta, o investigador foca a formulação de teorias ou de modelos com base num conjunto de hipóteses que podem surgir quer no decurso quer no final da investigação” (LESSARD-HÉRBERT et al., 1994, p. 95).

O trajeto inicial percorrido compreendeu o estudo da legislação e outros documentos normativos que tratam do ensino de arte na escola, a partir das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Parâmetros Curriculares Nacionais e alguns pareceres e resoluções do Conselho Federal de Educação, nos meses de julho a setembro de 2004. No mês de outubro do mesmo ano foi feito contato com o Secretário Municipal de Educação de Itajaí, a quem foi apresentado o projeto de pesquisa, solicitando sua autorização para acesso aos documentos oficiais daquela rede de ensino. Foram repassados o Plano Municipal de Educação de Itajaí, as Diretrizes Básicas para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Itajaí, e o Caderno Metodológico de Arte.

A apresentação e a análise dos documentos acima citados serão feitas nesse capítulo, cuja argumentação encontra-se, principalmente, nos estudos de Bakhtin (1988), por intermédio da teoria do discurso. Para o autor, produção e recepção de significados é o que constitui a linguagem. Toda palavra tem intenções e significados: para entender o discurso, o contexto precisa ser entendido. No aspecto referente às possibilidades de mudança (com a presença da música na escola ou da forma como a música é trabalhada nas escolas), Bakhtin (1999b) a problematiza através do seu conceito de ambivalência dialética, em que se reúnem ações e sentimentos aparentemente incompatíveis: o riso e o choro, o sério e o grotesco, o profano e o sagrado. A mudança se dá pela coexistência de posições teórico-práticas diversas que se encontram, chocam, dialogam, e não por uma evolução linear e autoritária em que, por decreto, o velho seria dispensado e o novo adotado.

Essa apropriação teórico-metodológica dos conceitos de Bakhtin se deu pela possibilidade de, através deles, melhor compreender e problematizar as questões

apontadas pela legislação educacional e como são absorvidas pelo corpo administrativo das escolas, repassadas aos professores e estes, aos alunos, através de suas opções curriculares. Compreender um texto não é apenas uma decodificação dos símbolos que caracterizam uma língua, mas principalmente a identificação das entrelinhas, das intenções que nem sempre estão explicitadas. Outro fator preponderante quanto à compreensão dos textos legais, é que para o autor os discursos são dirigidos para o outro, e esses interlocutores não são sujeitos passivos, pois ao receberem o enunciado atribuirão a ele os seus próprios significados. Isto significa entender as relações humanas na sua ambivalência e pluralidade (BAKHTIN, 1988).

A outra fase da pesquisa, em nível municipal e mais especificamente escolar, utilizou as já citadas pesquisa documental e entrevista estruturada. Na utilização desses dois procedimentos, objetivou-se destacar a forma como a legislação e os documentos oficiais são acolhidos e identificados nos currículos, como se relacionam com o perfil dos professores, com os programas e projetos musicais, buscando também explicar as relações entre a cultura musical local e o que se ensina nas escolas.

A entrevista é uma técnica de pesquisa no âmbito da investigação qualitativa, bastante utilizada para recolher dados. Em função dos objetivos e procedimentos que são adotados, existem várias formas de se realizar entrevistas. No caso específico aqui apresentado, como entrevista estruturada, podemos chamá-la de entrevista orientada para a resposta: “Caracteriza-se pelo fato de o entrevistador manter o controle no decurso de todo o processo. Ela é, na maioria das vezes, estruturada ou, pelo menos, semiestruturada e é referenciada a um quadro preestabelecido” (POWNEY e WATTS apud LESSARD-HÉRBERT et al., 1994, p. 162). A entrevista orientada para a resposta pode associar-se, em linhas gerais, ao que os autores citados chamam de entrevista clínica: “Na entrevista clínica, é fixada uma hipótese à partida. Colocando o entrevistado na situação que corresponde a essa hipótese, o investigador suscita da parte dele a revelação de indícios e de informações que visam elucidar o problema colocado.” (Ibid. p. 164)

Iniciando a segunda etapa da pesquisa no mês de novembro, fez-se uma nova coleta de materiais e informações junto ao Departamento de Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação de Itajaí. Também foi elaborado por esta secretaria

um ofício de apresentação da pesquisadora para ingresso nas escolas (Anexo 1), possibilitando acesso à Proposta Pedagógica e aos dados referentes aos professores e alunos da rede pública municipal, apresentados no capítulo 4.

De 40 escolas municipais, optou-se pela coleta de dados em 15 delas, apoiando-se em dois critérios de seleção:

- Escolas que possuíam professores ministrando a disciplina de Arte com formação específica (Educação Artística ou Licenciatura na área artística);
- Escolas com professores habilitados em Música ministrando os cursos do Programa de Jornada Ampliada⁹;

Procedeu-se então à visita previamente agendada nas 15 escolas municipais selecionadas, nos meses de novembro e dezembro de 2004. Aos diretores foi entregue o ofício de apresentação, feita a explanação dos objetivos da pesquisa e solicitação da proposta pedagógica da escola. Também foi aplicada com os mesmos, uma entrevista estruturada (Anexo 2), com o objetivo de conhecer melhor o perfil dos professores de Arte quanto às atividades por eles desenvolvidas e os projetos musicais produzidos na escola.

A necessidade de outras informações, surgida no decorrer do percurso, quando do agrupamento e organização dos primeiros dados coletados, implicou pesquisa junto a outras instituições, entre elas a Fundação Cultural de Itajaí; Casa da Cultura Dide Brandão; Centro de Documentação e Memória Histórica Genésio Miranda Lins - Arquivo Público de Itajaí; COMUC (Conselho Municipal de Cultura); e Secretaria de Fazenda do Município de Itajaí, todas visitadas em março de 2005. Essa etapa de pesquisa, também documental, deu-se visando a responder a algumas inquietações quanto às hipóteses levantadas sobre a cultura musical local, sua importância e inserção na vida da comunidade e da escola.

Para a análise dos dados, encontrou-se argumentação conceitual em alguns autores, utilizados para a compreensão dos fundamentos que se relacionam com a diversidade, a hierarquia e o poder nas instituições escolares. Bakhtin (1997), permite o entendimento de que na produção dos discursos, os lugares que as pessoas ocupam interferem no significado produzido. Ou seja, o contexto é importante para entender o texto.

⁹ O Programa de Jornada Ampliada oferece aos alunos matriculados nas escolas municipais, no contra turno, atividades envolvendo prioritariamente as áreas esportiva e artística.

Buscou-se o conceito de currículo modelado pelos professores, tendo em vista que o currículo é uma prática, onde todos participam como sujeitos, como elementos ativos e não como objetos: “O currículo tem a ver com a cultura à qual os alunos têm acesso; o professor, melhor do que nenhum outro, é quem pode analisar os significados mais substanciais dessa cultura que deve estimular para seus receptores” (SACRISTÁN, 2000, p. 165).

Focou-se também nas ponderações sobre as relações entre o “habitus” e a prática, práticas estas que deveriam integrar as reflexões sobre a formação de professores, “[...] se as desejarmos estimular no sentido de uma escola mais ativa, mais moderna, mais aberta ou mais igualitária” (PERRENOUD, 1997, p. 107).

Em teoria do currículo e escolarização, Lundgren (1997), expõe como se desenvolveu o conceito de currículo e explica a forma como os fins, os conteúdos e os processos educativos fazem parte das dinâmicas tanto históricas como sociais, econômicas e políticas. Utilizou-se da sua teoria, especialmente quanto à importância dada aos princípios sobre os quais se efetiva a seleção, a organização e os métodos de transmissão dos conteúdos educativos.

Na obra de Agnes Heller (1989) e sua conceituação de cotidiano, procurou-se uma ligação com os projetos musicais encontrados na escola, independente da disciplina curricular, e a abrangência dos mesmos tendo na comunidade um de seus espaços relacionais.

Essas abordagens teóricas permitiram uma visão mais abrangente da pesquisadora, à medida em que os conceitos foram se relacionando com os dados obtidos, tecendo uma história, construída a partir de hipóteses iniciais e outras de percurso, com a qual pretendeu-se principalmente responder: quais são as possibilidades da música na escola pública itajaiense, sua abrangência e constância; que tipo de atividades musicais estão na escola, mas não aparecem nos documentos oficiais; o que faz com que um número pequeno de professores com formação específica construa redes de relações musicais; como o cotidiano está influenciando na elaboração dos projetos pedagógicos, tendo em vista a cultura local.

A partir dos próximos itens serão apresentados os referenciais legais, as reflexões acerca de suas possibilidades, abrangência e identificação com os documentos oficiais e outras práticas pedagógicas.

3.2 POLÍTICA EDUCACIONAL PARA A EDUCAÇÃO MUSICAL

*“Uma escola que dê à criança a possibilidade de se formar,
de se tornar homem, de adquirir aqueles critérios gerais
necessários para o desenvolvimento do caráter.
Uma escola que não hipoteque o futuro dos alunos; nem obrigue
sua vontade, inteligência, sua consciência e informação
a se mover na bitola de um trem com estação marcada.”
(GRAMSCI apud NOSELLA, 1992, p. 20)*

A escola deve ser pensada como espaço que prioriza o acesso à cultura, possibilitando a formação de cidadãos plenos, visando à construção de uma abrangente bagagem de idéias, conceitos, cores, formas e sons, com os quais os docentes e discentes vão processando os seus saberes em práticas mais conscientes. Escola com pessoas cujo olhar não esteja restrito ao mecânico, ao técnico, mas capaz de registrar a transformação tecnológica e artística da matéria e da natureza. Para atingir este fim, é necessária uma política educacional que reflita aspectos como pluralidade e cidadania, garantindo sua presença nos currículos escolares.

As políticas públicas precisam assumir o compromisso e a seriedade de pensar educação em uma dimensão social maior, entendendo que a concretização de suas metas só será possível se estiver intimamente articulada com as várias áreas sociais, visto que a educação tem como função social “Oportunizar ao educando a apropriação do conhecimento cultural acumulado ao longo da humanidade, em um movimento dialético” (ITAJAÍ, 2004, p. 43).

Quando se faz da criança o centro e a finalidade do processo educativo, ela passa a ser considerada parte integrante do meio social e não uma subjetividade isolada. “Assim como o educador também não é um iluminado, e a escola não é a salvação: criança, professor e escola são os formadores da sociedade quando estabelecem uma relação de prioridades e objetivos comuns. A criança é uma história nova e original que se desenvolve alimentada pelas relações sociais e materiais em que vive” (NOSELLA, 2002, p. 3).

A posição apresentada por Freitag (1980), baseada no pensamento gramsciano, é de que a política educacional abriga duas dimensões: a legislação propriamente dita e os reflexos que estas regras produzem enquanto práticas dentro dos espaços escolares, ou seja, a sociedade política e a sociedade civil.

Na sociedade política está concentrado o poder da classe dirigente, lugar do direito e da vigilância, cabendo-lhe entre outras funções, a formulação da legislação educacional, sua imposição e fiscalização. Na sociedade civil estão inseridos os sistemas de ensino, locais de implantação e concretização das leis educacionais. Para que a política educacional realmente represente as aspirações da educação, é necessário o diálogo entre essas esferas, onde se apresentem as necessidades, possibilidades e avanços para a formação de uma escola de qualidade, garantindo espaço para a realização da individualidade e do desenvolvimento do coletivo.

Segundo Apple vive-se uma época contraditória no mundo da política educacional: “Por um lado, raras vezes a educação ocupou um lugar tão central nos debates públicos a respeito do nosso presente e do nosso futuro. Por outro lado, um leque cada vez mais limitado de recursos discursivos e ideológicos domina as formas conceptuais e políticas dadas a esses debates” (APPLE, 2003, p. 1019).

Gramsci conferiu à cultura uma grande importância, relacionando-a ao conceito de sociedade civil e conseqüentemente à escola: instituição que, segundo o autor, viabilizaria a organização cultural dos trabalhadores.

A escola é uma instituição da sociedade civil, onde se dão as lutas entre as classes sociais pela direção de um projeto educativo que expresse os seus interesses específicos de classe. O entendimento da escola como espaço de disputa pela hegemonia, permitiu a Gramsci afirmar necessário que desde já e na própria sociedade em que vivemos – desigual e capitalista -, o desenvolvimento de uma proposta escolar destinada a oferecer a todos uma educação de boa qualidade (SOARES, 2000, p. 23-24).

Justamente por considerar-se a escola como instância de construção – não de mera reprodução, é que se defende a reflexão acerca das políticas educacionais para a área de arte, que tem no ambiente escolar o agente decisivo para as conquistas que as atividades artísticas podem proporcionar às pessoas, tornando-as mais felizes, criativas, imaginativas, reflexivas, críticas e sensíveis. Isto se dá porque a Arte gera conhecimento e opera na percepção e na cognição humana, competindo à educação acionar e desenvolver tanto a capacidade do indivíduo para compreender as relações que possibilitam a expressão, quanto os mecanismos cognitivos presentes na metodologia da organização artística.

No processo educativo, educador e educando são os construtores do conhecimento, seja o da Música, do Português, da Matemática, ou do cotidiano de

suas vidas. Para enriquecer e dinamizar esse processo, no qual se inserem novas maneiras de se perceber e agir no mundo, o ser humano e a cultura contam com a Arte para a construção de um conhecimento específico.

Entretanto, geralmente a Arte não tem esse potencial reconhecido e utilizado nos processos e práticas pelas quais se pretende que o educando se construa e se reconheça como indivíduo e ser social. Pode-se dizer que a ideologia vigente não proporciona este vínculo que deveria ser oferecido pelas escolas, entendendo que “A ideologia tem precisamente por função ocultar as contradições reais, reconstituir em um plano imaginário um discurso relativamente coerente que serve de horizonte ao ‘vivido’ dos agentes, moldando as suas representações nas relações reais, e inserindo-as na unidade das relações de uma formação social” (POULANTZAS, 1986, p. 202).

O que se presencia nos dias de hoje é uma interação das sociedades política e civil para a configuração da política educacional, incentivando o processo de adaptação garantido pela própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 no seu art. 12, e nos Parâmetros Curriculares Nacionais para Arte, que seguem princípios de flexibilidade e autonomia, delegando aos estabelecimentos de ensino a incumbência de “elaborar e executar sua proposta pedagógica” (BRASIL, 1996). A área de Arte abriga várias modalidades artísticas, o que resulta em concorrência interna pelo espaço curricular, e, neste sentido, a música encontra-se em desvantagem em relação às artes visuais, que são dominantes nas salas de aula, assim como pelo menor número de instituições que mantêm cursos de licenciatura na área musical.

O panorama das políticas públicas voltadas para a Educação Musical é bastante turbulento, e sua história demonstra o uso significativo de atividades mecânicas, deixando escapar as potencialidades das atividades artísticas. Outras vezes, é a própria legislação que se ocupa de resguardar espaço para as artes, ainda que não garanta condições específicas na formação dos professores para concretizá-la:

A tudo isso se soma a falta de clareza acerca da formação do professor de Arte, cuja qualificação não é indicada com precisão, quer na LDB quer nos diversos Parâmetros, o que é uma questão importante, na medida em que se define o seu domínio dos conhecimentos artísticos: sua formação é específica em uma linguagem, ou mantém-se a visão geral das várias modalidades? (PENNA, 2004a, p. 24).

Depois de muitas lutas no campo educacional, a escola acabou conquistando novos espaços ao levar a educação aos grupos sociais excluídos. À sua vez, a música faz-se muito presente na vida cotidiana das pessoas, especialmente através dos meios tecnológicos e guiada pela indústria cultural, gerando inusitadas formas de vivência musical. Entende-se que a educação musical precisa estar cada vez mais presente na escola, respondendo às questões da contemporaneidade, estendendo e intensificando suas possibilidades nas práticas escolares e conquistando maior valorização social.

Enfim, seja buscando novas formas de atuar na escola, seja construindo propostas pedagógicas e metodológicas adequadas para esse contexto educacional, seja ainda repensando a formação do professor, é preciso aprofundar cada vez mais o compromisso com a educação básica, pois só assim a educação musical pode de fato pretender o reconhecimento de seu valor e de sua necessidade na formação de todos os cidadãos. Este é, portanto, o grande desafio (PENNA, 2002, p. 18).

Na opinião de Menegale, a Cultura e a Arte precisam deixar de ser encaradas como um segmento que se coloca em último lugar, depois da Educação e da Saúde. “Elas deveriam sair de qualquer lista, porque não são etapas, nem segmentos, mas sim, dimensões. Assim como se fala em política de educação, política de transportes, não se pode falar em política de cultura. Acho que a política é que teria que ser cultural e a arte teria que estar alimentando tudo isto” (MENEGALE, 1992, p. 15).

Ao analisar-se a legislação percebe-se que existe um espaço potencial para a música como parte do conteúdo curricular de Arte, contudo, a garantia da sua presença é deixada para as decisões pedagógicas da própria escola e dos agentes educacionais.

3.3 CONHECENDO A LEGISLAÇÃO E OS TERMOS NORMATIVOS

Sabe-se que não é apenas através dos registros legais que se conhece a política educacional, mas têm-se nos termos legislativos “um instrumento privilegiado para a análise crítica da organização escolar porque, enquanto mediação entre a situação real e aquela que é proclamada como desejável, reflete contradições” (SAVIANI, 1978, p. 193).

Há mais de 30 anos a legislação educacional prevê um espaço para a educação artística nas suas mais variadas manifestações junto à educação básica, mas a forma como se deve garantir a presença das artes e, particularmente da música, nos currículos escolares “é que tem sido marcada pela indefinição, ambigüidade e multiplicidade” (PENNA, 2004a, p. 20).

Optou-se por demarcar este estudo a partir da Lei 5.692/71, que reformou o Ensino Brasileiro e, que, segundo Saviani (1978), trata-se de uma lei de tendência tecnicista atenuada pelo caráter humanístico ao introduzir a disciplina de Educação Artística, estabelecida em seu art. 7º como obrigatória “nos currículos plenos dos estabelecimentos de 1º e 2º Graus” (BRASIL, 1979). A disciplina foi criada com a tarefa de dar conta dos vários discursos artísticos, não ficando claro na legislação quais as linguagens artísticas contempladas.

A expressão *Educação Artística* já havia sido utilizada na década de 30, quando da criação da Superintendência da Educação Musical e Artística – SEMA, sob a direção de Villa Lobos, apresentando um trabalho efetivo de ensino do canto orfeônico, cujos objetivos eram “...desenvolver, em ordem de importância: 1º - a disciplina; 2º - o civismo e 3º - a educação artística. Inegavelmente, os aspectos extramusicais eram, então, prioritários” (FUCKS, 1993, p. 145).

Ou seja, “estribado segundo diretrizes federais num tríplice aspecto (disciplina, educação cívica e educação artística), o programa do canto orfeônico nas escolas é estético-pedagógico na sua proposta geral explícita, e político no modelo autoritário de que se faz instrumento semi-implícito (entremostrando-se num curioso escamoteio)” (WISNIK, 1983, p. 179).

O canto orfeônico foi de caráter obrigatório para as escolas do Rio de Janeiro, à época Distrito Federal, pelo Decreto nº 19.890, de 1931, sob o governo provisório de Getúlio Vargas. “No ano de 1942 foi criado o Conservatório Nacional de Canto Orfeônico e estabelecida a obrigatoriedade do ensino de canto para todas as escolas públicas do país através de decreto” (FONTEERRADA, 1994, p.75). Esta obrigatoriedade acabou por gerar muitas dificuldades, pois os professores, em geral, “não possuíam uma formação que os habilitasse a realizar os anseios de Villa Lobos: que toda escola pública cantasse” (FUCKS, 1991, p. 123). Para tanto, foi necessária a implantação de cursos rápidos que formaram a maioria dos professores de música da época, auxiliando-os através de “uma

constante realimentação musical que lhes era proporcionada por intermédio do SEMA” (FUCKS, 1991, p. 123).

A metodologia adotada – o canto orfeônico, “preocupava-se mais com a quantidade, ocasionando, algumas vezes, uma queda da qualidade do ensino de música na escola pública” (FUCKS, 1993, p. 145). Este fato ocorreu movido principalmente por aspectos políticos, visto que o governo popular de Vargas preocupava-se mais com o número de escolas e alunos atendidos, do que com a implantação de um programa que desenvolvesse o conhecimento musical.

Existiu então uma obrigatoriedade do ensino de música na escola, cujos professores tinham que “desenvolver um trabalho essencialmente musical com um mínimo de conhecimentos específicos” (FUCKS, 1991, p.141). Isso resultou na adesão desses professores à tendência da *pró-criatividade*¹⁰, aproveitando a perda de força política do SEMA e “desta liberdade para camuflar a falta de conhecimentos musicais”. (Id.). Na avaliação da autora, a *pró-criatividade* “se constituiu numa prática polivalente, geralmente caracterizada pelo *laissez-faire* e que se realizou intercaladamente ou simultaneamente ao canto cívico-escolar” (Ibid. p. 60).

Em 1948 foi fundada a Escolinha de Arte do Brasil, que “buscou difundir as propostas da arte-educação, que teve sua origem nas artes plásticas, enfatizando a criatividade e a expressão pessoal como contribuição ao desenvolvimento global do indivíduo” (PESSI, 1990, p. 27). Paralelamente, o *movimento criatividade* que surgiu no pós-guerra, também possuía uma abordagem integrada das linguagens artísticas, “dando ao ensino de música um *caráter experimental*” (Id.).

Por um lado a diminuição progressiva da presença da música na escola regular, e por outro, a opção dos professores por trabalhos pró-criativos, fez com que a polivalência e o experimentalismo acabassem por esvaziar os conteúdos próprios de cada linguagem artística. Este é o momento em que é apresentada a Lei 5.692/71 criando a disciplina de Educação Artística, que “vem oficializar a *pró-criatividade*, tendência que já dominava, de fato, a prática pedagógica escolar” (PESSI, 1990, p. 159).

Importante salientar que a Lei 5.692/71 também estabeleceu no artigo 44, pela primeira vez na história da educação brasileira, a gratuidade do ensino por oito

¹⁰ Ensino de artes apoiado em práticas polivalentes.

anos, no caso, o atual Ensino Fundamental. Sem dúvida esta possibilidade concorreu para a expansão da rede pública e maior oportunidade de acesso à escola, conseqüentemente, também o espaço curricular da Educação Artística passa a ter um alcance social maior e mais democrático. “Sabendo que o espaço da Educação Artística é aberto às demais áreas artísticas, maior o espaço onde a concorrência está também colocada” (PENNA, 2004b, p. 9).

A mudança trazida pela nova norma legal, justificada à época pela busca da integração das dimensões da arte, revelou-se, na prática, geradora de um impasse: exige polivalência do professor da disciplina, sem ter-lhe proporcionado as condições necessárias para desenvolver adequadamente esses conteúdos. Por conta desse descompasso, as escolas voltaram-se para uma ou outra dimensão e, quase sempre, a música deixou de ser trabalhada como arte possível de ser vivenciada, experimentada e compreendida com o objetivo de transformação e crescimento individual dos alunos.

O fato é que a música não consegue se inserir de modo significativo nesse espaço, e a prática escolar da Educação Artística, que se diferencia de escola a escola, acaba sendo dominada pelas artes plásticas, principalmente. Vale lembrar que inúmeros livros didáticos de Educação Artística, publicados nas décadas de 1970 e 1980, apresentam atividades nas várias linguagens, embora com predominância nas artes plásticas. Além disso, é essa a área em que a maior parte dos cursos – e conseqüentemente dos professores habilitados – se concentra (PENNA, 2004a, p. 22).

O campo da Educação Artística foi sendo demarcado através de pareceres e resoluções do Conselho Federal de Educação, assim como da prática escolar. Em 1973, são aprovados o Parecer CFE nº 1.284/73 e a Resolução CFE nº 23/73 acerca do curso de licenciatura em Educação Artística, que estabelece na alínea b: “A licenciatura plena, que combina essa habilitação geral a habilitações específicas, relacionadas com as grandes divisões da Arte – Artes Plásticas, Artes Cênicas, Música e Desenho” (BRASIL, 1982, p. 28). Esses mesmos termos normativos, quanto à prática pedagógica assim se referem: “A Educação Artística não se dirigirá, pois, a um determinado terreno estético. [...] A partir da série escolhida pela escola, nunca acima da quinta série, [...] é certo que as escolas deverão contar com professores de Educação Artística, preferencialmente polivalentes no 1º grau” (BRASIL, 1979, 1982).

Observa-se uma certa contrariedade entre essas colocações: de um lado a licenciatura prevê habilitações específicas para as áreas artísticas, e de outro, nos mesmos documentos, se esclarece que a disciplina de Educação Artística não se dirigirá a um único campo estético, e que os professores devem ser preferencialmente polivalentes.

Mais tarde, em 1977, o CFE aprova o Parecer nº 540/77, que aponta: “o tratamento a ser dado aos componentes curriculares previstos no art. 7º da Lei nº 5.692/71”, não atendem “ao que se espera num contexto mais amplo e novo de Educação Artística” (BRASIL, 1979, p. 192). Este parecer cita a música como um dos componentes curriculares da área artística e faz menção aos enfoques que limitavam este conhecimento à teoria musical e ao canto coral, alegando não corresponderem ao conceito amplo da área da Educação Artística.

O Brasil, a partir da década de 80, passou por profundas modificações de ordem econômica, política, social e cultural, o que de certa forma levou também a algumas intervenções no sistema educacional. Essas ações, segundo Fonsêca, visaram a ajustar as políticas educacionais ao processo de reforma do Estado brasileiro, seguindo inclusive recomendações do Banco Mundial e compromissos assumidos na Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida na Tailândia em 1990, que resultou na elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos – 1993/2003. “Mas é a partir da segunda metade da década de 1990, que se intensificaram as ações no sentido de ajustar as políticas educacionais ao processo de reforma do Estado brasileiro, tendo em vista a reestruturação global da economia” (FONSÊCA, 2001, p. 3).

Paralelamente, as críticas à polivalência e às práticas mal construídas em Educação Artística foram aparecendo e ganhando força “através de pesquisas e trabalhos acadêmicos, em congressos e encontros nos diversos campos da arte” (PENNA, 2004a, p. 22). Este fato contribuiu para que se tornasse um discurso corrente dos professores de Arte a necessidade de se recuperar os conhecimentos específicos de cada discurso artístico, “o que se reflete, inclusive, no repúdio à denominação *educação artística*, em prol de *ensino de arte*” (Id.).

No mês de dezembro de 1988 se inicia o processo de tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, que é aprovada e promulgada em dezembro de 1996: tratando-se de “um texto inócuo e genérico”

(SAVIANI, 1998, p. 197). Seu artigo 26, no parágrafo 2º, estabelece: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (BRASIL, 1996).

Novamente se percebe que o espaço está legalmente garantido, tanto quanto estava em 1971, no entanto, sem definir para qual área, ou seja, o texto é ambíguo e por ensino de arte muitas interpretações podem ser dadas, sendo necessária uma melhor especificação.

O resgate histórico se faz necessário à medida que se passa a ter outra compreensão dos fatos, usando o passado para rever o presente e colocando-o numa condição crítica, capaz de conferir-lhe nova significação. É o que acontece com as leis, pois segundo Bakhtin, “o texto só vive em contato com outro texto (contexto). Somente em um ponto de contato é que surge a luz que aclara para trás e para frente, fazendo com que o texto participe de um diálogo... Por trás desse contato, há o contato de pessoas e não de coisas” (BAKHTIN, 1997, p. 405).

As especificidades que a lei 9.394/96 precisou *aclarar* foram pensadas e trabalhadas, resultando em uma série de documentos elaborados pelo Ministério da Educação e Cultura, chamados de Parâmetros Curriculares Nacionais, cujo processo de preparação remonta ao ano de 1995. Somente ao final de 1997 os PCN começaram a chegar às escolas, trazendo conteúdos e metodologias específicos para cada área, e apesar de oferecerem uma orientação oficial para as práticas pedagógicas, não possuíam caráter de obrigatoriedade.

Segundo o parecer CNE/CEB nº 03/97, “os PCN resultam de uma ação legítima, de competência privativa do MEC e se constituem em uma proposição pedagógica, sem caráter obrigatório, que visa à melhoria da qualidade do ensino fundamental e o desenvolvimento profissional do professor. É nesta perspectiva que devem ser apresentados às Secretarias Estaduais, Municipais e às Escolas” (BRASIL, 1997a). Se os PCN constituem um referencial para as ações do MEC com respeito à educação fundamental, entende-se que estes documentos configuram claramente uma orientação oficial para a prática pedagógica nas escolas.

O MEC procurou, através dos PCN, *aconselhar* as práticas pedagógicas, para que pudessem se consolidar em vivências mais abrangentes e significativas, usando

da experiência obtida com as outras formas pelas quais a arte foi até então trabalhada. Para um melhor entendimento, cita-se o conceito de experiência de Walter Benjamin: “... se *dar conselhos* parece hoje algo de antiquado é porque as experiências estão deixando de ser comunicáveis. Em conseqüência, não podemos dar conselhos nem a nós mesmos nem aos outros. Aconselhar é menos responder a uma pergunta que fazer uma sugestão sobre a continuação de uma história que está sendo narrada” (BENJAMIN, 1987, p. 200).

Os PCN para o ensino fundamental estão divididos em quatro ciclos: 1º e 2º são dedicados ao ensino de 1ª a 4ª séries, o 3º e 4º ciclos, de 5ª a 8ª séries. A proposta dos ciclos de ensino – prevista no artigo 23 da LDB nº 9.394/96, está baseada na suposição de que essa forma de organização proporciona uma maior flexibilização das dimensões do tempo escolar, evitando a fragmentação no percurso escolar e as rupturas freqüentes, assegurando-se, dessa forma, a continuidade do processo educativo.

Esses documentos foram publicados em 1997 e 1998, respectivamente, apresentando volumes específicos para as diferentes áreas do conhecimento, entre elas a área de Arte. O documento número seis dos Parâmetros Curriculares Nacionais refere-se ao ensino da Arte para o Ensino Fundamental, especificando que o mesmo deverá ser trabalhado na escola a partir das áreas de dança, teatro, artes visuais e música (BRASIL, 1997c).

Em todos os ciclos do Ensino Fundamental, os PCN dão à área de Arte uma grande abrangência, propondo quatro modalidades artísticas: Artes Visuais - englobando artes gráficas, vídeo, cinema, fotografia e as formas de produção resultantes das novas tecnologias como arte em computador; Música; Teatro; e Dança, que são demarcadas como modalidades específicas. Estas modalidades estão presentes nos documentos “mas não há indicações claras sobre como encaminhar essa abordagem na escola, que tem a seu cargo as decisões a respeito de quais linguagens artísticas, quando e como trabalhá-las na sala de aula” (PENNA, 2001a, p.35).

No caso do Ensino Médio, a Arte é uma das disciplinas potenciais, o que significa que não é necessária ou obrigatória. O que a LDB obriga são “os conhecimentos que estas disciplinas recortam e as competências e habilidades a eles referidos e mencionados nos citados documentos” (BRASIL, 1996, p. 32).

No entanto, ainda é preciso romper com muitas barreiras relacionadas à arte e seu ensino, tanto na comunidade em geral, como nos sistemas educacionais. Na opinião de Figueiredo, “nunca se produziu tanto material bibliográfico nas diversas áreas artísticas como nos dias atuais, o que demonstra a importância da abordagem das diversas áreas como formas autônomas de conhecimento. As particularidades de cada linguagem podem e devem ser desenvolvidas no âmbito escolar, redimensionando o papel das artes no currículo e na vida educacional dos indivíduos” (FIGUEIREDO, 2003).

Ao considerar os diferentes contextos escolares dispostos nesta imensa territorialidade brasileira, e a disponibilidade de recursos humanos, existe nos documentos oficiais uma flexibilidade no tratamento das várias linguagens artísticas. Entende-se que esta flexibilidade é necessária e saudável, mas deve-se manter uma preocupação presente para que não aconteça o que já foi delineado pela Educação Artística durante a vigência da LDB 5.692/71, em que “as escolhas das escolas não contemplem todas as linguagens, o que é bastante provável, diante da carga horária de Arte, em geral muito reduzida, e ainda pela questão da disponibilidade de professores qualificados e os critérios financeiros de contratação dos mesmos” (PENNA, 2004a, p. 24).

Percebe-se que ao passar de um nível para outro há um aprofundamento dos conteúdos pretendidos pelos PCN, assim como da sua abrangência: nos 1º e 2º ciclos, enfatizam-se atividades com envolvimento “na classe, na escola, na comunidade” (BRASIL, 1997c, p. 81), ao passo que, para os 3º e 4º ciclos já se alcança a “cidade e região” (BRASIL, 1998b, p. 86).

Da mesma forma, nas séries iniciais um dos conteúdos é o estudo dos “músicos como agentes sociais: vidas, épocas e produções” (BRASIL, 1997c, p. 81), e nas séries finais do Ensino Fundamental o tema passa a ser: “Investigação da contribuição de compositores e intérpretes para a transformação histórica da música e para a cultura musical da época, correlações com outras áreas do conhecimento e contextualizações com aspectos histórico-geográficos, bem como conhecimento de suas vidas e importância das respectivas obras” (BRASIL, 1998b, p. 86). No entanto, “Apesar dessa possível progressão, o fato é que não é garantida a continuidade necessária ao ensino de música, na medida em que os PCN/Arte propõem quatro modalidades artísticas, deixando a cargo das escolas a decisão de como tratá-las” (PENNA, 2001b, p. 117).

Na introdução aos PCN e no volume dedicado ao ensino de Arte para o 3º e 4º ciclos assim se descreve:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte têm como objetivo levar as artes visuais, a dança, a música e o teatro para serem aprendidos na escola. Por muito tempo, essas práticas foram consideradas atividades importantes apenas para recreação, equilíbrio psíquico, expressão criativa ou simplesmente treino de habilidades motoras. Nos Parâmetros Curriculares Nacionais, entretanto, Arte é apresentada como área de conhecimento que requer espaço e constância, como todas as áreas do currículo escolar. [...] É necessário que a escola planeje para cada modalidade artística no mínimo duas aulas semanais e que a área de Arte esteja presente em todos os níveis de ensino (BRASIL, 1998a, p. 62; 1998b, p. 47).

Quanto aos professores, tanto a LDB vigente como os PCN não indicam a qualificação exigida dos mesmos, mas discorrem sobre o domínio que devem ter sobre os conhecimentos artísticos, em grande parte, conteúdos que são trabalhados nas licenciaturas específicas de cada linguagem artística. Porém, se estes mesmos professores detêm outra formação, como é comum ocorrer no ensino fundamental, especialmente com os docentes das séries iniciais, resta saber como implementar na prática essas diretrizes. É o caso dos pedagogos, a quem falta a capacitação necessária e adequada para o exercício pedagógico em arte, apoiando esta afirmação nas palavras de Penna (2004a, p. 24), “poucos cursos de Pedagogia contemplam, em seu currículo, alguma(s) destas linguagens artísticas”. Esta realidade é presente também para os profissionais formados em Educação Artística, que hoje estão em grande parte vinculados às escolas públicas brasileiras: “Os alunos dos cursos de Educação Artística que não tenham tido formação musical anterior não conseguem, durante o curso, dominar estratégias, habilidades e conteúdos específicos da área” (FONTEERRADA, 1998, p. 20). Nos resultados deste estudo serão apresentados dados sobre os professores de Arte do Ensino Fundamental em Itajaí que possuem também outras áreas de formação superior (Letras, História e Farmácia), distanciando-os ainda mais deste conhecimento específico.

Sem uma consciência clara de sua função e sem uma fundamentação consistente de arte como área de conhecimento com conteúdos específicos, os professores não podem trabalhar. Só é possível fazê-lo a partir de um quadro de referências conceituais e metodológicas para alicerçar sua ação pedagógica, material adequado para as práticas artísticas e material didático de qualidade para dar suporte às aulas (BRASIL, 1998b, p. 30).

Apesar de serem considerados documentos de visão abrangente para a Arte, os PCN acabaram por especificar bastante as áreas. “Destacamos o caráter

ambicioso – pela abrangência e profundidade dos conteúdos – da proposta para música nas 5ª às 8ª séries do ensino fundamental” (PENNA, 2004a, p. 26), sabendo que “os conteúdos podem ser trabalhados em qualquer ordem” (BRASIL, 1997b, p. 56), e também, que “o caráter da proposta, trazida pelos PCN buscando resgatar os conhecimentos específicos da arte, exigiria a presença de professores especializados em cada linguagem” (PENNA, 2001a, p. 37).

[...] quem deve dar aulas de Música? O professor de classe? O professor de Artes? O músico que é também professor de Educação Musical? Sem dúvida, há muitas atividades que o professor não músico pode desenvolver com sua classe para estimular o gosto pela música; sem dúvida, é possível cantar ou tocar, mesmo que o professor não saiba ler música; sem dúvida, ele poderá conduzir o interesse da classe na apreciação do ambiente sonoro escolar ou das imediações. Para isso, ele não necessita de formação específica, mas apenas de musicalidade e interesse pela música e pelos sons. Mas, mesmo para isso, é necessário que tenha uma sólida orientação. [...] Outras questões, porém, são da alçada do professor especialista e é ele quem deverá tomar as rédeas do processo educativo [...] (FONTERRADA, 1998, p. 22-23).

Aqui foram apresentados alguns dos termos legais, utilizados em nível federal para o ensino de Arte e mais especificamente da Música nas escolas, passando agora para os dispositivos estaduais e municipais, que devem ser trabalhados articuladamente com aqueles. Maior ênfase será dada à rede municipal de ensino, a quem cabe a decisão sobre os conteúdos, forma, tempo e diretrizes que serão utilizados, aplicando os critérios de flexibilidade e autonomia para “elaborar e executar sua proposta pedagógica”, segundo o disposto na LDB nº 9.394/96, art. 12 (BRASIL, 1996). Esta deliberação de currículos e programas serem concretizados nas decisões regionais e locais são previstos pelos PCN, com o objetivo de que os currículos não se transformem em modelos homogêneos, mas carreguem características culturais específicas de cada estado e município.

Importante refletir sobre a verdadeira função dos PCN, pois “devem, de alguma forma, estar repercutindo na construção dos planos, projetos, programas das escolas brasileiras – parâmetros, diretrizes, não têm essa finalidade, a de orientar?” (SCHMIDT; GARCIA, 2001, p. 140).

A seguir, apresenta-se uma breve revisão histórica da legislação catarinense, com destaque para os rumos que estão adquirindo os termos normativos municipais de Itajaí, SC, para o ensino da Arte.

3.3.1 A Legislação em Santa Catarina e Itajaí



Figura 05 – Identificando Itajaí no mapa de Santa Catarina (VERAS, 1999, p. 48)

Tendo como embasamento a LDB nº 9.394/96 e os PCN, os Estados e Municípios brasileiros vêm promovendo a elaboração de suas propostas curriculares. Neste processo, o Estado de Santa Catarina publicou em 1998 a versão definitiva de sua Proposta Curricular. Este documento foi elaborado com o auxílio de consultorias nas várias áreas do conhecimento escolar: “Tais consultorias atuaram diretamente com os professores da rede pública de ensino e com técnicos da Secretaria de Educação, e hoje estão dirigidas também para a elaboração de documento por área, além da capacitação permanente de professores” (SANTA CATARINA, 1998a, p. 7).

Nessa Proposta Curricular a escola é vista como espaço de produção de diversos saberes, cabendo a ela, através de seu currículo, formar e informar o aluno sobre o processo de construção deste conhecimento:

[...] a escola não é uma instituição que busca moldar as pessoas, como se fossem simples matérias das quais se pode fazer qualquer coisa. Ao contrário, trabalha com seres humanos, dotados de inteligência e vontade, capazes de produzir o novo a partir do que já existe. Assim, a função social da escola hoje, que seleciona, organiza, seqüencia e dá tratamento ao conteúdo é ir além, buscando instrumentalizar os educandos para que os mesmos se apropriem do saber acumulado e, dessa forma, possam produzir um novo saber capaz de transformar as relações sociais do qual ele é participante. Isto constitui a própria função social da tarefa escolar, razão de ser da sala de aula, da função do professor e da sua relação com os alunos (SANTA CATARINA, 1998b, p. 25).

A área de Arte da proposta curricular foi tratada dentro de suas especificidades, contando, na época de sua formulação, com consultores para as áreas de Música, Teatro e Artes Visuais.

Tendo esta proposta como primeiro ponto de contato com a legislação catarinense, passou-se para a cidade de Itajaí, onde serão investigadas as aproximações e identificações, se houver, dos dispositivos estaduais e municipais.

Da cidade de Itajaí, situada na foz do rio Itajaí-Açu, litoral de Santa Catarina, com uma população de 157.067 habitantes e 340 quilômetros quadrados de área, foram pesquisados os principais documentos que regem a educação pública municipal. A seguir uma imagem da cidade, com um limite geográfico fluído pelo Atlântico.



Figura 06 – Vista panorâmica de Itajaí, SC (ZOTZ, 2002, p. 2)

Como objetos desta pesquisa foram analisados: o Plano Municipal de Educação, o Projeto Educativo, as Diretrizes Básicas para o Ensino Fundamental da Rede Municipal de Itajaí e o Caderno Metodológico de Arte, buscando conhecer a educação municipal através dos documentos que a regulamentam. “Não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis [...] A palavra está sempre carregada de um conteúdo e um sentido ideológico e vivencial” (BAKHTIN, 1988, p. 95). Com esta afirmação do autor, pode-se dizer que por meio das opções configuradas nos documentos educacionais municipais, tem-se possibilidade de conhecer as diretrizes, aspirações, metas e interesses da educação pública itajaiense.

A partir de 1998, pensando na melhoria da qualidade do ensino municipal, o Departamento de Ensino Fundamental definiu o *Programa Ação*, cujo propósito foi elaborar o Projeto Educativo para a reorientação curricular da Rede Municipal de Ensino. Deste programa participaram docentes, equipe técnico-pedagógica das escolas e representantes do DEF, para avaliar os currículos existentes, e elaborar propostas e projetos para as diferentes unidades escolares. “O Projeto Educativo é uma tentativa no âmbito global da instituição, construída participativamente, de resgatar o sentido humano, científico e libertador do Planejamento” (VASCONCELOS, 1995, p. 45). Nesta perspectiva, o Projeto Educativo vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades, mas busca uma direção: “É uma ação intencional com um sentido explícito e com um compromisso definido coletivamente. Por isso, o Projeto Educativo também é um Projeto Político Pedagógico” (SME, 2000, p. 15).

O Projeto Educativo se constitui, segundo os documentos, em um processo democrático de decisões, organizando o trabalho pedagógico em três grandes dimensões: pedagógica, comunitária e administrativa. Apesar de parecerem independentes, estas dimensões são essenciais para o cumprimento da função social da escola. Acredita-se que a posse de um Projeto Educativo “não encerra o processo, muito menos acarreta resultado final. Ao contrário, sempre reinicia a discussão, pois o mesmo não pode gerar um tipo de saber oficial, rígido. É uma fonte de inspiração criativa e crítica, uma vez que o conhecimento progride somente em condições abertas de confronto e de pesquisa” (SME, 2000, p. 17).

Ao propor um detalhamento da construção das diferentes áreas do conhecimento, a área de Arte foi contemplada no documento e, introduzida de forma a adequar-se à contemporaneidade, sustentada ideologicamente pela: multiplicidade, efemeridade e a não-mitificação, definidos a seguir.

a multiplicidade – onde o currículo escolar deve admitir a flexibilidade da mente, permitindo aos alunos contemplar várias interpretações de um trabalho de uma só vez, variando conforme o seu contexto que pode ser relevante para a interpretação da obra e não necessariamente insignificante para outra interpretação. A efemeridade, pois para este período o valor está no presente e o tempo não é requisito para o registro da humanidade. A não-mitificação, ou seja, não tornar mito o que já é consagrado, nem mitificar o cotidiano (SME, 2000, p. 223).

Na abordagem dos aspectos metodológicos da disciplina de Arte cita-se que: “É responsabilidade da escola acrescentar informações estabelecendo relações com a arte produzida na região, no país e no mundo, compreendendo também criticamente

aquelas produzidas pela mídia, democratizando o conhecimento e ampliando as possibilidades conscientes e sociais do aluno” (SME, 2000, p. 229). Corroborar esta afirmação com a já citada pela Proposta Curricular de Santa Catarina que menciona: “[...] buscando instrumentalizar os educandos para que os mesmos se apropriem do saber acumulado e, dessa forma, possam produzir um novo saber capaz de transformar as relações sociais do qual ele é participante” (SANTA CATARINA, 1998b, p. 25).

Quanto ao professor, o documento acrescentou que este deve selecionar conteúdos conforme sua habilitação específica, sem deixar de usufruir as outras linguagens, oportunizando uma experiência rica em possibilidades, e, escolher conteúdos de arte que levem ao conhecimento da própria cultura, impulsionando a descoberta da cultura dos outros e a valorização da cultura de cada um. Também especificou alguns critérios para esta seleção de conteúdos: os que favoreçam a compreensão da arte como cultura, do artista como ser social e dos alunos como produtores e apreciadores; assuntos que possam ser tratados com grau crescente de elaboração e aprofundamento; e conteúdos mínimos para serem adaptados aos ciclos. Esta opção pelos conteúdos é aspecto relevante, pois as escolhas são extremamente individuais, entremeando competência e compromisso.

Com relação aos conteúdos específicos de música, estes foram citados sem uma definição das metodologias que podem ser utilizadas para sua compreensão. Baseiam-se na descoberta do som, nas atividades de execução instrumental e na diferenciação dos gêneros musicais. Os exemplos que o documento apresenta são: “explorando o ruído, fontes sonoras, duração, altura, timbre e silêncio; instrumentalização com instrumentos de percussão, cordas, sopro e instrumentos elétricos; conhecendo os gêneros musicais enfocando o popular, folclórico e erudito; e compreendendo a música enquanto ritmo, melodia e harmonia” (SME, 2000, p. 233). Entende-se que muitos desses conteúdos só poderiam ser ministrados por professores com formação específica, visto que contemplam execução instrumental e a compreensão da música enquanto ritmo, melodia e harmonia. Também quanto aos objetivos que se busca alcançar no desenvolvimento desses conhecimentos, exigiria uma constância com os conteúdos de música nas aulas de Artes, pensados de forma progressiva.

Em 9 de janeiro de 2001, a Lei Federal nº 10.172 instituiu o Plano Nacional de Educação, que traz no seu art. 2º: “A partir da vigência desta Lei, os Estados, o

Distrito Federal e os Municípios deverão, com base no Plano Nacional de Educação, elaborar planos decenais correspondentes” (BRASIL, 2001, p. 3). Assim, a educação municipal, até então norteadada pelo Sistema Municipal de Ensino de Itajaí – Lei nº 3.352/98 -, a partir de 2001 começou o processo de construção do seu primeiro Plano Municipal de Educação, cujo maior desafio foi articular os vários segmentos da sociedade civil para que “juntos construíssem um documento que contemplasse as reivindicações e expectativas da municipalidade itajaiense” (ITAJAÍ, 2004, p. 11).

Para a elaboração deste Plano foi fundamental a participação das redes estadual, municipal e particular de ensino, tendo em vista que o documento definiu metas prioritárias de políticas públicas educacionais para o decênio 2003/2013, pelas quais o governo municipal se comprometeu com a qualidade em todos os níveis de ensino, tendo em vista todos os que freqüentam as escolas, sejam elas particulares, confessionais, públicas estaduais ou municipais. O PME tem como objetivo “definir as políticas educacionais, levantadas a partir de um diagnóstico claro da realidade, transformadas em metas viáveis e exeqüíveis, que de forma clara e objetiva visem facilitar o entendimento e o acompanhamento de todos os envolvidos no processo educativo” (ITAJAÍ, 2004, p. 7).

Foi através do Decreto Municipal nº 6.469 de 25 de março de 2002 que se oficializou a criação do Fórum Permanente do Plano Municipal de Educação, bem como a criação de uma comissão municipal com o objetivo de implantar, acompanhar e implementar o seu processo de elaboração. Foram realizados dois fóruns de discussão, em que se criaram grupos de trabalho que durante seis meses construíram os documentos para cada nível ou modalidade de ensino, apresentados no II Fórum de Educação, realizado no dia 06 de agosto de 2002. Naquela oportunidade, os Grupos de Trabalho expuseram seus estudos e estratégias para as diferentes esferas da educação municipal, culminando com a aprovação do Plano Municipal de Educação, em 03 de setembro, de 2003 através da Lei nº 3.972.

Cabe ressaltar que o PME é um documento “com aspirações compartilhadas com legitimidade pública por ter sido pensado, elaborado e construído com e pela participação social na educação dessa e das futuras gerações” (ITAJAÍ, 2004, p. 14). Tem também a função de articular as ações das várias esferas do governo, compatibilizando objetivos, diretrizes e metas prioritárias, na busca da melhora da qualidade da educação, utilizando adequadamente os recursos financeiros

disponíveis para a educação no município de Itajaí. E, “só será eficaz na medida em que for elaborado pelos principais agentes da educação do município, partindo da realidade e das necessidades locais, sendo factível e executável em curto prazo” (ITAJAÍ, 2004, p. 11).

Na introdução do PME encontra-se um diagnóstico da Educação em Itajaí no ano de 2003, cuja distribuição de alunos por Rede de Ensino está assim demonstrada: 61% pertencem à Rede Municipal, 23% pertencem à Rede Estadual e 16% pertencem à Rede Particular de Ensino. O fato de haver uma maior concentração de alunos na Rede Municipal de Ensino deve-se à municipalização das unidades escolares a partir do ano de 2000, até então ligadas à rede estadual.

Dos alunos matriculados na Rede Municipal de Ensino, 59,3% estão entre a 1ª e a 4ª série e 40,7% entre a 5ª e a 8ª série. Outro dado apresentado indica que 91,4% das vagas da RME são oferecidas na zona urbana, e 8,6% na zona rural. Em virtude de existirem vagas disponíveis tanto na zona urbana como na zona rural, o diagnóstico indica que não há superpopulação nas unidades escolares.

O PME de Itajaí está dividido em cinco partes, a saber:

- Educação Básica com enfoques para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio;
- Educação Superior;
- Modalidades de Ensino como a Educação de Jovens e Adultos, Educação à Distância, Educação Tecnológica e Formação Profissional e Educação Especial;
- Magistério da Educação Básica visando à Formação de Professores e Valorização do Magistério;
- Financiamento e Gestão.

Como este trabalho de pesquisa foi realizado junto ao Ensino Fundamental, buscaram-se as diretrizes para este nível de ensino dentro do PME. A missão apresentada para o Ensino Fundamental é: “Promover um Ensino Fundamental de qualidade, voltado para a formação do cidadão crítico, participativo, transformador da sociedade em que está inserido” (ITAJAÍ, 2004, p. 38). Quanto à visão o PME pretende: “Ser a educação um elemento de transformação do indivíduo para o desenvolvimento da sociedade” (Id.).

Entre as diretrizes para o EF em Itajaí, apontou-se aquela que especifica o espaço para a Arte.

O direito ao desenvolvimento da capacidade de aprender do educando, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura e escrita e do cálculo (art. 32, inciso I, LDB 9.394/96). Esse direito deverá ser entendido como apropriação das diferentes linguagens (escrita, das ciências naturais, das ciências sociais, do movimento e da arte), com competência para agir nas diversas práticas sociais e no exercício da cidadania (ITAJAÍ, 2004, p. 42).

O PME faz referência à formação dos professores, indicando a necessidade de que os docentes que atuam nas redes pública e particular de ensino possuam formação em nível superior, estabelecendo para a categoria uma política de formação continuada, articulada com a universidade local (UNIVALI). No item oito do quadro de objetivos e metas acrescentou-se: “Oferecer formação inicial de qualidade, incluindo em todos os cursos de formação do Magistério conhecimentos sobre: Educação Especial, Saúde, Sexualidade, Ética, Pluralidade Cultural (Arte), Meio Ambiente, Consumo, Tecnologias Educacionais, Educação para o Trânsito” (ITAJAÍ, 2004, p. 113). Esse dado revela-se bastante importante para a realidade educacional de Itajaí, pois se observou que entre os professores da disciplina de Arte estão 22 docentes com formação no Magistério, portanto, pessoas cuja formação em nível médio deveria ter proporcionado desenvolver alguns conhecimentos na área de Arte. Porém, entende-se que o fato do PME especificar a necessidade da inclusão de conhecimentos sobre Arte, isso não garante que a música esteja inserida significativamente nesta proposta.

Destaca-se, portanto, que o Plano Municipal de Educação de Itajaí, assim como as Diretrizes Básicas para o Ensino Fundamental, abrem um espaço curricular para a Arte na escola, apresentados de forma bastante abrangente sem especificações das áreas artísticas e sua inserção. Este esforço ficou mais evidente com a criação dos cadernos metodológicos para as diversas áreas do conhecimento, entre as quais está a de Arte, que vieram dar suporte ao Projeto Educativo, constituindo-se em importante instrumento de trabalho para o professor. Entre os objetivos destes documentos estão o de orientar as práticas docentes facilitando a aprendizagem do aluno, auxiliando principalmente nas decisões a respeito do que ensinar, que não é independente das opções sobre como ensinar. Apresenta-se, a seguir, o Caderno Metodológico de Arte, por representar o documento que trabalha mais especificamente com a área artística da Rede Municipal de Educação e, portanto, de maior interesse para este trabalho de pesquisa.

3.3.2 Caderno Metodológico de Arte

Criado no ano de 2003, o Caderno Metodológico de Arte é resultado de um envolvimento dos técnicos da Secretaria Municipal de Educação e professores de Arte da Rede Municipal de Ensino, entre os quais encontram-se generalistas e especialistas, que elaboraram o conjunto desse material contendo os objetivos e metodologias do ensino de Arte nas escolas públicas de Itajaí.

A importância fundamental da construção desse documento reside no fato de ter aproveitado as experiências docentes, dando consistência a cada meta e conseqüente atividade proposta. Nas práticas dos professores existem formas que vão se tornando eficazes, fortes e interessantes para ensinar determinados fatos, conceitos ou princípios. “São representações que o professor vai desenvolvendo ou tomando emprestado de outros, ao longo de sua carreira, que servem para ressaltar as figuras, as características, os aspectos ou conceitos que ele deseja destacar para determinado conteúdo” (SME, 2003, p. 9).

A ordem apresentada pelo CMA para o Ensino e Aprendizagem em Arte é a seguinte: Enfoque epistemológico; premissas para o ensino e aprendizado em artes visuais; e, a prática nas artes visuais de 5ª a 8ª série. É clara a predominância que o ensino das artes visuais tem nesse caderno, visto que os próprios títulos já definem que os conteúdos daquela área específica terão um espaço curricular maior.

A primeira parte dedica-se à fundamentação do ensino e aprendizagem em arte com base nos estudos de Hugo Assmann e Hans-Georg Gadamer. Também enfatiza a importância da Arte enquanto área de conhecimento no desenvolvimento de aspectos cognitivos, afetivos e estéticos.

Através das Artes as crianças desenvolvem aspectos cognitivos, como noções de volume e de espaço; percepções de cores pigmento e de cores luz; de texturas, organizações de formas, linhas, pontos; a idéia de profundidade; das dimensões bi e tridimensionais. Estimulam, principalmente aspectos afetivos e estéticos, pois as expressões artísticas das crianças são permeadas de afetos e desaletos, dos desejos, das experiências negativas ou positivas de cada criança, tornando-as sensíveis ao outro, à natureza e a seus próprios sentimentos (SME, 2003, p. 15).

A visão pedagógica apresentada no CMA baseia-se em estudos sobre os processos vitais e cognitivos, fundamentados nas pesquisas de Hugo Assmann: “Somente uma teoria da corporeidade pode fornecer as bases para uma teoria

pedagógica” (ASSMANN apud SME, 2003, p. 19). O uso da teoria da corporeidade¹¹ tem como justificativa que “a razão de ser da educação é a aprendizagem. O processo de aprendizagem, que é permanente, tem como objetivo o conhecimento. Este se dá no corpo do cidadão-aprendente enquanto ele se relaciona no e com o mundo” (SME, 2003, p. 20). Assmann afirma ainda, que “toda aprendizagem tem uma inscrição corporal. Aprende-se com o corpo. O corpo projeta as significações no exterior dando-lhes um lugar, fazendo com que comecem a existir as coisas” (Id.).

O CMA, quanto ao enfoque epistemológico, utiliza-se também dos conceitos de símbolo¹² e festa fundamentados no filósofo alemão Hans-Georg Gadamer, que busca desenvolver a idéia da natureza do jogo como fenômeno cultural. “O jogo é a função elementar da vida do homem. Lembrar o jogo humano em suas estruturas é o objetivo a fim de que o lúdico da arte se torne visível” (GADAMER apud SME, 2003, p. 16). O jogo é entendido no sentido da troca, pois para jogar há necessidade de um parceiro: a obra, a pintura, a música, a poesia. “O jogo da arte mostra que é preciso ler a obra de arte. A identidade da obra é resgatada quando se toma para si a (re) construção da obra. É preciso ter a outra metade para se reconhecer o todo” (Id.).

Para o autor, “O simbólico não apenas remete para a significação, mas torna-a presente: ele representa a significação” (GADAMER, 1985, p. 54). Assim se dá a significação do simbólico na arte: os dois pedaços se completam, o da obra que se vê e o do fruidor, “fazendo a leitura, tendo a experiência estética, completando o todo, integrando os dois pedaços, (re) significando a obra” (SME, 2003, p. 17).

Pensando no ensino da arte, a fundamentação do agir, pensar, refletir, fazer e existir da arte está no jogo: “Arte é jogo e jogar é sempre jogar com. Ao jogar a criança se representa, e ao representar-se cresce. Cresce jogando com o espectador, com os colegas, com os professores, com os pais, com o mundo” (SME, 2003, p. 17).

Esses enfoques apresentados pelo CMA já demonstram uma preocupação com a metodologia para o ensino da arte, e apesar de serem bastante direcionados para as artes visuais, tanto a teoria da corporeidade quanto a do jogo aqui demonstradas podem ser aplicadas também para o ensino de música, visto que o corpo é uma fonte riquíssima de exploração sonora, e através dos jogos também são desenvolvidas

¹¹ O termo corporeidade aqui empregado “pretende expressar um conceito do organismo vivo, abandonando a racionalidade produtiva aplicada ao corpo humano” (SME, 2003, p. 18).

¹² Símbolo significa pedaços de recordação na língua grega: “um pedaço do ser que promete completar o outro” (SME, 2003, p. 17).

relações musicais interessantes. Aponta-se aqui que nas categorias de alteridade e dialogismo de Bakhtin, se explica a possibilidade de utilização de outros métodos pedagógicos: as propostas foram escritas pensando nas artes visuais, mas cada um lê o texto imerso na sua bagagem cultural, enxergando outras possibilidades. “Quando escrevemos temos no horizonte um interlocutor, digo o que construí e o Outro entende e pode fazer uma outra construção em cima disso e me retornar” (GERALDI, 2003, p. 2). Avaliou-se que apesar de possuir enunciados aparentemente fechados, a fundamentação do ensino e aprendizagem em arte do CMA pode ser utilizada também para as outras áreas artísticas: teatro, música e dança. Salienta-se, porém, que a Educação Musical apresenta metodologias próprias e específicas da área, que devem ser utilizadas prioritariamente àquelas apresentadas.

A segunda parte apresentada pelo CMA apontou as premissas para o ensino e aprendizagem em artes visuais, referindo-se aos objetivos, aos conteúdos, à avaliação, e às metodologias de ensino com seus instrumentos, ferramentas e suportes.

O objetivo geral da arte para o ensino fundamental, citado no CMA é: “desenvolver no aluno a percepção visual do mundo e da obra de arte, ampliando o repertório gráfico e visual do aprendente, bem como contribuir para a construção de um posicionamento crítico no exercício da cidadania” (SME, 2003, p. 23). Os objetivos específicos visam a que o aluno possa: “desenvolver a capacidade de criar e de expressar, elaborar composições plásticas exercitando os elementos visuais, reconhecer a arte em diversos tempos, contextualizar a arte historicamente, identificar os significados expressivos e comunicativos das formas visuais, decodificar e re-significar a obra de arte” (Ibid. p. 26).

Tanto o título dessa segunda parte do CMA como os objetivos deixam bastante claro que a Secretaria Municipal de Educação através do material para a área de Arte prioriza o trabalho com as Artes Visuais, não abrindo espaço para as outras áreas artísticas que deveriam ser abrangidas pela disciplina.

Quanto aos conteúdos das artes visuais, as categorias referem-se ao que se aprende, com destaque para a multiculturalidade e a estética do cotidiano. Entende-se por multiculturalidade a possibilidade de conhecer outras culturas, o que acabará por conduzir à “compreensão da relatividade de conceitos, valorizando o que lhe é próprio e percebendo nas diferenças a diversidade da imaginação e produção humanas” (SME, 2003, p. 26). A experiência estética geral,

incluindo a experiência estética visual e a estética do cotidiano, “já é desfrutada pelo indivíduo antes de vir à escola, portanto, não é introduzida mas incrementada a partir de algo que já se faz presente” (SME, 2003, p. 26). As artes plásticas, assim como as demais artes provocam experiências estéticas, e a proposta do CMA, para os conteúdos, é que estes “priorizem uma educação que valorize o potencial criativo” (Id.).

Com referência à distribuição dos conteúdos de arte, os PCN enfatizam o ensino e a aprendizagem de conhecimentos que colaborem para a formação do cidadão, buscando igualdade de participação e compreensão sobre a produção nacional e internacional de arte (BRASIL, 1997c). A seleção dos conteúdos gerais da Arte nos CMA segue a indicação dos PCN quando cita que na área curricular de Arte devem ser trabalhados conteúdos de Artes Visuais, Música, Dança e Teatro, e que neste conjunto “procuram promover a formação artística e estética do aprendiz e sua participação na sociedade” (SME, 2003, p. 29).

No CMA não estão definidas as modalidades a serem trabalhadas em cada série, mas o documento enfatiza sua finalidade com a seguinte indicação:

Oferecer condições para que cada profissional, em sua área específica de conhecimento, possa definir em suas escolas projetos curriculares, definindo o espaço e o tempo de trabalho de cada conteúdo. Considerando-se as diversidades culturais de cada comunidade em que as escolas estão inseridas, indicam-se alguns aspectos fundamentais, ficando o todo a ser desenvolvido de acordo com a realidade concreta de cada escola em seus projetos (SME, 2003, p. 29).

Faz-se necessário evidenciar que o conjunto dos conteúdos artísticos está articulado dentro do contexto ensino-aprendizagem em três eixos norteadores, cuja ordem de trabalho fica a critério do professor: produção - fazer artístico; a fruição - apreciação significativa da arte e do universo a ela relacionado; e, a reflexão - construção de conhecimento sobre o trabalho artístico pessoal, dos colegas, e como produto da história das culturas humanas (SME, 2003, p. 29).

Os conteúdos das artes visuais são abordados em três blocos, relacionados com os eixos norteadores já citados, cujas ações foram assim definidas:

A produção trata do fazer dos alunos nas diferentes modalidades visuais: desenho, pintura, escultura, fotografia, modelagem, gravura, vídeo, instalação, produções informatizadas, história em quadrinhos, performance, bem como nas outras formas de expressão artística: música, teatro e dança. O núcleo da apreciação da obra de arte pode ser, por exemplo, uma oportunidade para o aluno maravilhar-se, [querer cantar], chorar, divertir-se, dançar, discutir, buscar soluções em outras possibilidades. O bloco da reflexão se faz com base em informações do passado, presente e futuro. A origem destas informações pode ser de cunho erudito ou popular e a busca pode ser feita em livros, revistas, jornais, CD, filmes e outros meios de comunicação (SME, 2003, p. 30-31).

Ao fazer referência aos conteúdos teóricos, o CMA divide a linguagem artística em visual, cênica e musical, trazendo como fundamentos destas linguagens:

- “Visual: ponto, linha, forma, cor, volume, textura, luz e sombra;
- Cênica: oratória, narração, espaço, gestualidade, improvisação, história e personagem;
- Musical: harmonia, melodia, ritmo, leitura e instrumentalização” (SME. 2003, p. 29).

O item dedicado à avaliação do desempenho e desenvolvimento artístico dos alunos propõe uma avaliação triangular que compreende a avaliação do professor (o professor avalia o aluno); a auto-avaliação (o aluno se auto-avalia); e, a avaliação do aluno (o aluno avalia o professor). Para a realização desta proposta de avaliação foram elaboradas fichas de controle e acompanhamento individual.

“A avaliação deve contemplar a história de vida, o processo individual e pessoal de cada aluno, a relação com as experiências desenvolvidas com o meio observado e vivenciado, o fazer, e o processo de desenvolvimento cognitivo”. (SME. 2003, p. 35). Reflete-se que: “A avaliação vista com o objetivo de respaldar as decisões do professor no sentido de se realizar uma prática educativa que venha, de fato, auxiliar o aluno ao longo de seu processo de aprendizagem, buscando assim a superação de suas dificuldades, pressupõe uma verificação crítica e constante do processo” (KLEBER, 2003, p. 154).

Quanto à avaliação que os professores fazem dos alunos, buscando diagnosticar o seu aprendizado, é feita através de quatro tipos de portfólios (Anexo 3), que é um sistema onde se “individualiza as experiências de aprendizagem para ajudar o aluno a crescer no seu próprio potencial, encorajar o desenvolvimento profissional do professor, possibilitando que ele acompanhe o trabalho do aluno de diferentes domínios de aprendizagem” (SME, 2003, p. 35).

O primeiro, chamado de *Portfólio Demonstrativo ou Cadernos de Percurso*, tem como objetivo registrar as observações do aluno sobre o trabalho realizado: que tipo de trabalho, como foi feito, o que o aluno gosta no trabalho e o que gostaria de melhorar.

O segundo portfólio é a *Pasta do Artista*, utilizada para a guarda dos trabalhos artísticos realizados, juntamente com os registros escritos, croquis, pesquisas, gravações, entre outros.

Os *Comentários do Professor* ou *Fichas de Observação* representam o terceiro portfólio através de fichas individuais com comentários do professor sobre o desenvolvimento dos trabalhos.

Como quarta modalidade de avaliação está o *Registro de Caso*: ficha individual na qual o professor e/ou o aluno registram acontecimentos ou comportamentos em sala de aula.

Através desse sistema de avaliação das atividades artísticas, percebeu-se que professores e alunos podem estabelecer uma dinâmica avaliativa interessante, visto possibilitar que ambos se manifestem, observem o crescimento, a utilização de novos conhecimentos e as dificuldades, servindo como um roteiro para as próximas atividades, inclusive no que se refere à escolha por novos conteúdos, pois o método acaba por identificar as proximidades, anseios e defasagem encontrados no percurso, reconhecendo os aspectos polêmicos, provocando a reflexão, o debate e o conhecimento do outro.

O último enfoque das premissas para o ensino e aprendizado em artes visuais é dado à metodologia e aos recursos materiais. O CMA inicia este capítulo conceituando metodologia: “Refere-se ao modo de realizar as atividades e às intervenções educativas junto aos estudantes, nos domínios do conhecimento artístico e estético. São idéias e práticas sobre os métodos e procedimentos para viabilizar os saberes e a construção do conhecimento do aprendiz em arte” (SME, 2003, p. 38).

Entre as metodologias apresentadas estão a leitura da obra de arte, os projetos e a construção de materiais e suportes.

A leitura da obra de arte é uma oportunidade de fruição artística, em que não basta um olhar passageiro, mas além de olhar está o indagar, o desvendar e o revelar: “A imagem estética não é uma percepção de instantaneidade, de fração de segundos, mas constitui-se na associação dos fatos já existentes com os processos interpretativos. O fruir busca em si os significados da obra de arte com base em suas experiências pessoais” (SME, 2003, p. 39). Essa metodologia é específica das artes visuais, marcando mais uma vez a predominância desta área nos documentos oficiais de Itajaí.

Para a leitura da obra de arte a SME através do Caderno Metodológico propõe uma abordagem que fornece a alunos e professores possibilidades de

reflexão e crítica, através de cinco categorias: descrever, analisar, interpretar, fundamentar e revelar. Descrever é “fazer um inventário ou uma lista de tudo o que é perceptível sobre a obra de arte e visto na superfície da obra”. Analisar é uma atividade que “proporciona dados para investigar intrinsecamente a obra de arte, a maneira como foi executada e o que foi percebido. Investiga os elementos da composição, formas e técnica”. Interpretar “fornece dados para as respostas sensoriais do fruidor: o que se sente a respeito da obra”. Fundamentar está “baseado num conhecimento adicional disponível no campo da história da arte. A intenção é ampliar o conhecimento do fruidor”. Revelar “é mostrar seu conhecimento a respeito da obra com um ato de expressão artística; é revelar uma nova obra e o seu entendimento dela” (SME, 2003, p. 41).

A intenção do uso desta metodologia de leitura da obra de arte no CMA está totalmente voltada para atividades visuais, podendo ser entendida como uma possibilidade de percepção sonora, pois em música essas cinco categorias também podem ser trabalhadas, entendendo que não são as únicas categorias que podem ser utilizadas, visto que a música possui outras específicas.

O CMA também apresenta a metodologia dos projetos, entendidos como formas de estruturar as unidades de ensino, utilizadas principalmente “ao final de unidades de curso para integrar conhecimentos, ou como forma multidisciplinar – professores trabalhando em colaboração em etapas de um projeto, ou quando o projeto envolve conhecimentos de duas ou mais disciplinas e, eventualmente, professores diferentes” (SME, 2003, p. 42). As ferramentas de ensino citadas no CMA para projetos artísticos são: “Projeção de vídeo, reproduções de obra de arte, projeção de slides, sensibilização psico-motora, atividades lúdicas, visitas a exposições, galerias, museus, peças teatrais, espetáculos de dança, apresentações musicais, saraus poéticos, entre outras” (Ibid. p. 43).

Com referência à construção de materiais e suportes, o CMA apresenta algumas técnicas a serem desenvolvidas nas aulas de arte, cujos artefatos podem ser aproveitados por outras disciplinas: preparação de suporte com papel jornal, preparação de suporte com papel de caixas e preparação de tintas. Também na construção dos artefatos vê-se uma opção por materiais específicos de artes visuais.

Na terceira parte do CMA, *A Prática nas Artes Visuais de 5ª a 8ª séries*, encontram-se sugestões de atividades de arte, com destaque para as Artes Visuais,

e enfatizando as práticas dos professores em sala de aula, com a alegação de que as atividades planejadas podem ser complementadas “com outros recursos nas áreas de artes visuais, história da arte, teoria da arte, dança, música e artes cênicas” e que “as escolhas dos recursos e das atividades ficam a critério do professor” (SME, 2003, p. 49).

Nos conteúdos sugeridos para a 5ª série, o primeiro item é o Ponto – para cuja conceituação foram relacionadas 10 atividades envolvendo artes visuais como colagem, pintura, instalação, entre outras; duas atividades de artes cênicas, duas de música, uma de dança e uma atividade usando os temas transversais, no caso específico, a energia. As atividades de música compreendem: teoria musical do ritmo; demonstração prática e auditiva de diferentes ritmos; audição de ritmos musicais nacionais e internacionais; fixação de diferentes ritmos com palmas, mãos e pés; pesquisa sobre a música dos anos 60. O segundo conteúdo é a Linha – contendo 14 atividades de artes visuais, duas com temas transversais, uma lúdica e uma de música: ouvir diversos compositores dos períodos barroco, romântico e moderno e a partir das sensações produzidas pelos sons pintar um quadro sem planejamento ou esboço.

As atividades planejadas para a 6ª série utilizam o Volume, a Luz e a Sombra, ficando as linguagens artísticas assim distribuídas: 13 atividades enfocando as artes visuais, duas de teatro, duas com temas transversais e uma de matemática.

Na 7ª série o conteúdo indicado é a Cor – para o qual foram distribuídas 16 atividades de artes visuais, duas de artes cênicas, uma de dança e uma de interdisciplinaridade utilizando artes cênicas, artes visuais e literatura.

As formas geométricas, abstratas e figurativas fazem parte dos conteúdos propostos para a 8ª série, em que a sua distribuição está assim definida: 15 atividades de artes visuais, uma de teatro, uma de dança e uma de música que solicita a representação de uma música através de gestos. Essa atividade pode buscar nas *texturas do som* (SCHAFER, 1991, p. 21), elementos específicos da linguagem musical para trabalhar a compreensão das diferentes alturas, intensidades e duração dos sons: é a música como finalidade da prática pedagógica.

Observando os conteúdos sugeridos de 5ª a 8ª séries, conclui-se que na 6ª e 7ª séries os alunos não trabalharão com conteúdos musicais nas aulas de Artes, havendo novamente uma prioridade na escolha de conteúdos de Artes Visuais.

Ressalta-se que nas referências do CMA não há bibliografia específica de música, por estar voltada para autores que estudam as teorias da arte, cujas obras específicas são sempre ligadas ao estudo das artes visuais, principalmente fundamentando a leitura da obra de arte. Nos anexos do mesmo material incluem-se 17 imagens utilizadas para atividades de leitura de obra de artes plásticas, constando o nome da obra, do artista e a data de sua execução. Pela especificação das metodologias sugeridas, denota-se esta forte tendência junto à Secretaria Municipal de Educação para com o ensino de Arte na escola pública itajaiense, onde observa-se também que a maior abrangência é dada para as Artes Visuais, e as outras manifestações artísticas como a Música e o Teatro aparecem esporadicamente no material.

A realidade encontrada no CMA está também demonstrada na primeira parte dos PCN/Arte para os 3º e 4º ciclos, onde se apresenta uma proposta global para a área de Arte, acentuadamente marcada pela perspectiva das artes plásticas. Na verdade, tal situação reflete tanto a predominância que esta linguagem artística tem obtido no espaço escolar, quanto o papel que as artes plásticas têm desempenhado historicamente, na discussão de encaminhamentos pedagógicos para a área: “Foram as artes plásticas que, com as propostas da arte-educação, procuraram enfrentar de modo mais direto o desafio de ampliar o alcance do ensino de arte, colocando-o como parte da formação de toda a clientela escolar e dando-lhe uma função educacional mais ampla, voltada para a formação plena do indivíduo” (PENNA, 2001a, p. 40).

O que se conclui é que os documentos que normatizam o ensino público municipal de Itajaí, apresentam um espaço curricular para a área de Arte, garantido principalmente pela existência de um Caderno Metodológico de Arte, que visa a auxiliar os professores em suas práticas pedagógicas. Esse espaço está marcadamente voltado para as artes visuais. A situação encontrada no CMA registra uma continuidade no processo já muito criticado onde uma área artística predomina sobre as outras, encontrado também em outros documentos, entre eles os PCN, que não detalham suficientemente ou equilibradamente os espaços que as artes devem ocupar. Espera-se que o município de Itajaí através de seus assessores, técnicos e principalmente dos professores que trabalham com as outras áreas artísticas nas escolas, possa verificar, refletir e corrigir essas ausências encontradas no Caderno

Metodológico de Arte, evitando cometer os mesmos erros de outros documentos oficiais.

O material de arte do município de Itajaí apresenta algumas brechas para a música, que podem ser utilizadas por aqueles professores que buscam além das palavras escritas nos documentos, e que entendem Arte dentro de um contexto maior e mais significativo, onde os sons permeiam significativamente a vida cotidiana. Como escreveu Maria Zambrano, “Y el maestro ha de ser quien abra la posibilidad, la realidad de outro modo de vida, de la de verdad. La ignorancia despierta es ya inteligencia em acto. Ignorancia y saber circulan y se despiertan igualmente por parte del maestro y del alumno, que sólo entonces comienza a ser discípulo: Nace el diálogo” (ZAMBRANO apud LARROSA, 2002, p. 56).

O próximo capítulo apresentará os dados pesquisados nas escolas, e os obtidos através de entrevista estruturada, procurando mostrar de forma mais detalhada a realidade encontrada em quinze escolas da rede municipal de ensino, com enfoque para os alunos e professores, sua formação, atividades desenvolvidas e outros projetos.

4 AS COMPOSIÇÕES E SUAS TONALIDADES: ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

Este capítulo apresentará o desenvolvimento da pesquisa, tendo como elementos referenciais os documentos analisados no capítulo anterior e a partir dos quais passou-se a buscar em Itajaí informações evidenciadoras das questões artísticas dentro da escola, seu envolvimento com a comunidade do entorno, e a presença de um trabalho artístico musical representativo da cidade.

A segunda parte da pesquisa se iniciou pelo sistema municipal de ensino, com enfoque para a disciplina de arte no Ensino Fundamental, com vistas aos professores e sua formação, espaço de atuação dos mesmos, atividades desenvolvidas e os conteúdos de música previstos pelas propostas pedagógicas. A partir dessa análise, se observou que muitas atividades musicais eram oferecidas no contra-turno, no programa de Jornada Ampliada, dados que revelaram um trabalho musical mais específico, como aulas instrumentais e formação coral. Durante o percurso se descobriu o Boi Bom, projeto envolvendo um trabalho interdisciplinar e de integração das artes, com objetivo de resgate da cultura açoriana bastante difundida na cidade, envolvendo entrevistas, coleta de materiais, confecção dos bonecos do folguedo do Boi-de-Mamão, assim como a dança e a composição de cantigas. No levantamento e organização desses dados, se buscou também traçar um perfil da cidade de Itajaí quanto às opções e manifestações musicais, públicas e privadas, procurando entender o processo no qual a escola reflete seus efeitos composicionais sobre a cidade, e dela recebe as tonalidades com as quais é ouvida a musicalidade escolar.

4.1 O SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE ITAJAÍ

“A escola, enquanto instituição isolada, perde sua razão de existir. Urge que ela seja um instrumento mais efetivo na construção do desenvolvimento social. A falta de clareza da real função social da escola tem reforçado atitudes individualistas, elitistas e competitivas a nível interno, com conseqüências desastrosas tanto para o aluno quanto para o desenvolvimento de um trabalho coletivo entre agentes da escola e desses com a comunidade.”
(WITTMAN 1993, apud SME, 2000, p. 14)

A escola pública pode ser um instrumento de emancipação popular. O Sistema Educativo deverá assegurar, às unidades escolares que o integram, progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa, como forma de contribuir, efetivamente, para a viabilidade no processo emancipatório. Portanto, a escola e o sistema educacional não existem como entidades autônomas em relação ao aparelho do Estado e às respectivas políticas. Isso significa que a escola não muda por si mesma, e nem mesmo através de instrumentos pedagógicos isolados, mas modifica-se quando está articulada com as mudanças externas aos seus muros.

Faz-se necessário buscar mudanças que tenham como objetivo o desenvolvimento de um trabalho ético no sentido de aproximar as pessoas, incentivando-as a apropriarem-se da liberdade de pensar, sentir e falar. “Quando contemplo um homem situado fora de mim e à minha frente, nossos horizontes concretos, tais como são efetivamente vividos por nós dois, não coincidem. Por mais perto de mim que possa estar esse outro, serei e saberei algo que ele próprio, na posição que ocupa, e que o situa fora de mim e à minha frente, não poder ver” (BAKHTIN, 1997, p. 43).

Quanto ao perfil escolar, o município de Itajaí, SC, atualmente com 157.063 habitantes, possui junto ao Sistema Público de Ensino 30.488 alunos matriculados, dos quais 12.886 estão na rede estadual e 17.622 na rede municipal de ensino.

A Secretaria Municipal de Educação coordena cinquenta e oito escolas que oferecem Educação Infantil e Ensino Fundamental. Dessas unidades escolares, vinte e sete são Escolas Básicas com o Ensino Fundamental completo (1ª a 8ª séries); dezoito são Centros de Educação Infantil; onze escolas atuam junto à Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries); e, dois Centros Educacionais que atuam com Educação Infantil e Ensino Fundamental completo (1ª a 8ª séries); portanto, são quarenta escolas que mantêm o Ensino Fundamental, nível de ensino focado pela presente pesquisa, localizadas no mapa de Itajaí.

ESCOLAS ESTADUAIS E MUNICIPAIS DE ITAJAÍ - SC

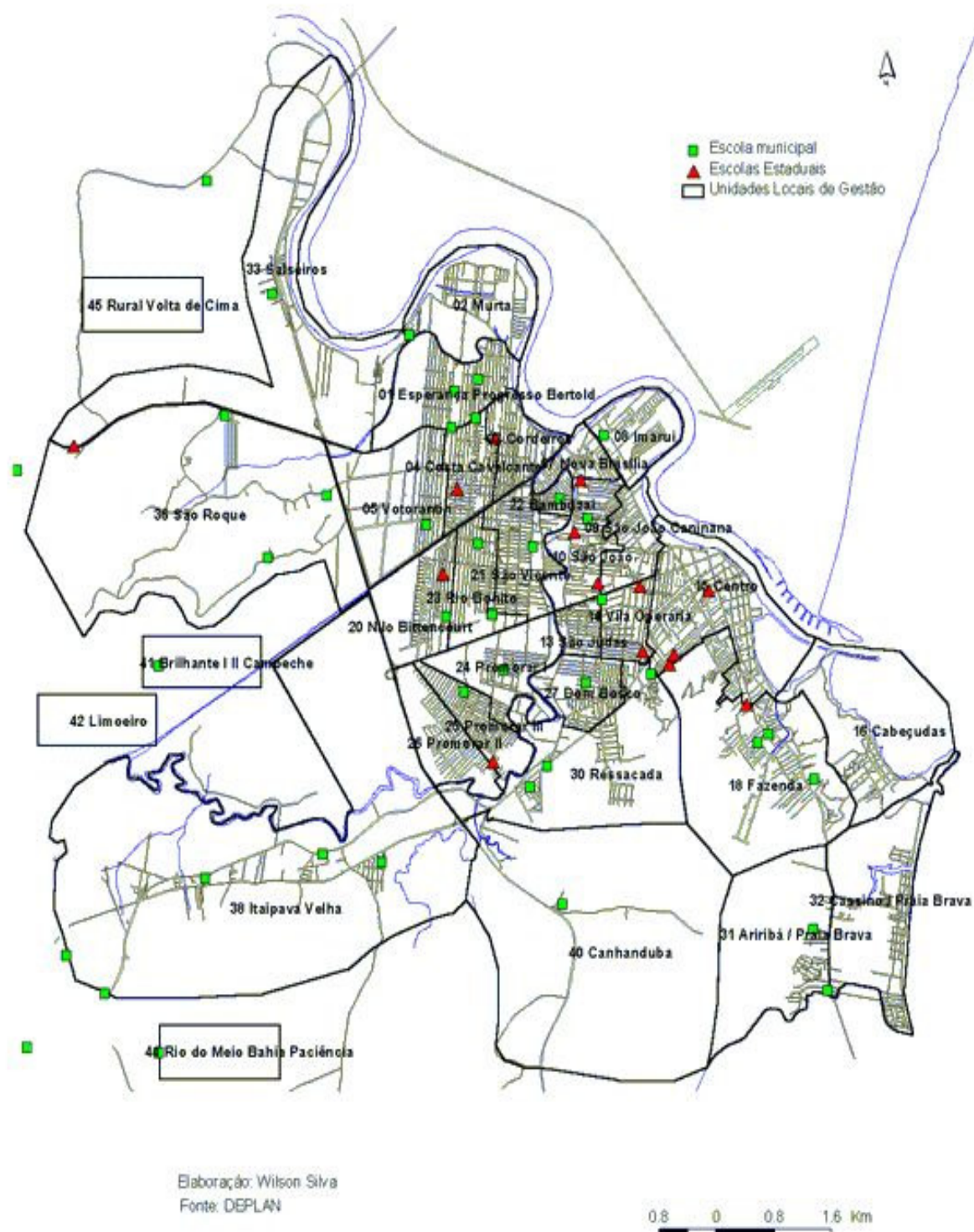


Figura 07 – Mapa das Escolas Estaduais e Municipais de Itajaí
(Departamento de Planejamento da Prefeitura Municipal de Itajaí, em maio de 2005)

4.1.1 A Disciplina de Arte

Após a abordagem inicial sobre as escolas que compõem o sistema público educacional de Itajaí, passa-se para uma análise dos professores que estão na rede municipal de ensino ministrando a disciplina de Arte. Todas as tabelas que se seguem foram elaboradas pela pesquisadora e têm como fonte de levantamento de dados o ano de 2004.

Tabela 01 – Formação e questão de gênero dos professores de Arte da Rede Pública Municipal de Itajaí

Professores	Formação	♀	♂
22	Nível Médio - Magistério	20	2
5	Pedagogia	5	
5	Educação Artística (Habilitação Artes Plásticas)	4	1
4	Outras licenciaturas (História, Letras e Farmácia)	2	2
36		31	5

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Itajaí-SC / 2004.

Ao observar a tabela 01, verificou-se que são 36 professores atuando em 40 escolas do município. Alguns desses professores atuam em mais de uma escola, portanto, não há escola do município com Ensino Fundamental que não tenha em seu quadro docente pelo menos um professor de Arte. Dos 36 professores, 22 deles (61,11%) possuem formação de nível médio no Magistério. Esse dado é bastante significativo considerando-se que o PME tem como objetivo oferecer nos cursos de formação do Magistério, entre outros conhecimentos, a Pluralidade Cultural – Arte (ITAJAÍ, 2004). Também não se pode afirmar que esses professores tiveram acesso ao conhecimento artístico, em virtude da não identificação do local de formação dos mesmos. As Diretrizes da Secretaria de Estado da Educação e Desporto de Santa Catarina também prevêm que:

Para ministrar a disciplina de Artes, a unidade escolar pode contar com o professor habilitado que atende de 5ª a 8ª série e tenha disponibilidade de carga horária. Na falta desse, poderá ser contratado um professor admitido em caráter temporário, habilitado na área, ou que tenha cursado o Ensino Médio – Magistério, cuja grade curricular contempla a disciplina de Artes como fundamento teórico-metodológico para as séries iniciais (SANTA CATARINA, 1999).

Partindo do pressuposto que as diretrizes estaduais também contemplam a disciplina de Artes no curso de magistério, argumenta-se que os professores formados em Santa Catarina tiveram em seu currículo escolar conteúdos que envolveram as artes, e entre elas a música, dando-lhes condições de trabalhar a disciplina pelo menos junto às séries iniciais. Defende-se a presença da música na escola como disciplina específica do conhecimento, pois “É função da escola proporcionar a compreensão da música como produto das culturas do mundo, como parte da história, como conhecimento. A música precisa estar presente na escola não somente porque favorece a experiência poética e estética, mas também porque é um meio de produção, profissionalização e renda, e de promoção do entendimento inter-cultural” (OLIVEIRA, 2005).

Cinco professores que compõem a tabela nº 01 são formados em Educação Artística, todos com habilitação em Artes Plásticas, do que se conclui que em sua formação tiveram contato com conteúdos artísticos, sem a garantia de que também tiveram acesso à música. Outros cinco professores da tabela 01 são graduados em Pedagogia, pela UNIVALI, cuja matriz curricular desde 1992 contempla a disciplina *Arte em Educação*, com enfoque quase que prioritário para as artes visuais. Dos quatro últimos professores com formação em outras licenciaturas, dois são farmacêuticos, um licenciado em Letras e um em História, cursos que não possuem em suas matrizes curriculares qualquer referência aos conteúdos de artes. Aponta-se que o baixo índice de professores com formação em Arte, atuando na rede pública municipal, pode estar relacionado ao fato de que a universidade local (UNIVALI) não possui nenhum curso nessa área, dificultando o acesso dos professores a uma graduação mais específica.

Em relação à questão de gênero (tabela 01), dos 36 professores, 05 são do sexo masculino e 31 do sexo feminino. Quanto ao gênero, sabe-se que a docência, especialmente aquela dedicada à Educação Infantil e Ensino Fundamental, esteve durante muito tempo marcada pela presença significativa das mulheres, que encontraram na escola um meio para suas atividades *extra domésticas* (ENGUITA, 1991). Essa realidade está se transformando, marcada pela tendência de os homens assumirem cada vez maior espaço junto à escola, no Ensino Fundamental e Médio, não apenas com funções administrativas, mas atuando diretamente nas salas de aula como docentes.

O fato de haver um aumento no número de homens na docência da Educação Básica pode estar relacionado à dificuldade no campo de trabalho, com a maior profissionalização da área ou com uma quebra de preconceito de que o magistério era, até então, uma atividade predominantemente feminina. Cruzando os dados das tabelas 01 e 02, encontra-se situação significativa, em que se observa que a presença de professores de Arte, do sexo masculino, é mais recente: o primeiro homem foi contratado em 1999, com seis anos de atuação na docência municipal; outro, com três anos de contratação; um professor está na rede pública há dois anos; e dois professores há seis meses.

Tabela 02 - Perfil Funcional dos professores da Rede Pública Municipal de Itajaí

Professores	Ano de contratação	Tempo de serviço	♀	♂
1	1988	17 anos	1	
2	1989	15 anos 6 meses / 16 anos	2	
2	1990	15 anos	2	
1	1991	13 anos 6 meses	1	
2	1993	11 anos 6 meses / 12 anos	2	
3	1994	10 anos 6 meses / 11 anos (2)	3	
4	1995	9 anos 6 meses (2) / 10 anos (2)	4	
1	1997	7 anos 6 meses	1	
2	1999	6 anos	1	1
3	2001	3 anos 6 meses / 4 anos (2)	3	
4	2002	3 anos	3	1
4	2003	1 ano 6 meses (2) / 2 anos (2)	3	1
7	2004	6 meses (2) / 9 meses (5)	5	2
Total 36			31	5

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Itajaí-SC / 2004.

A tabela 02 situa os 36 professores da rede pública municipal quanto ao tempo que estão em serviço. Faz-se necessário esclarecer que o último concurso para professores na Rede Municipal de Ensino foi realizado no ano de 2002, o que resultou na necessidade de contratação de novos professores, sendo que dos 36, 27 são concursados e 9 contratados. “Este é um dado positivo, pois consideramos que

o concurso público é a forma ideal de ingresso na carreira do magistério em redes públicas, contribuindo para a valorização do profissional da educação e para a definição de um mercado de trabalho” (PENNA, 2003, p. 13).

De acordo com a tabela 02, o maior tempo de serviço registrado foi o de um professor com dezessete anos de carreira, e o menor tempo foi de seis meses, com dois professores contratados. Quarenta e dois por cento dos professores estão na rede pública municipal há seis anos ou mais, dezenove por cento estão de três a quatro anos, e trinta por cento trabalham como professores de dois anos a seis meses.

A seguir apresenta-se a tabela 03 com as quinze escolas selecionadas para a pesquisa, com o número de alunos matriculados e os níveis de ensino por elas oferecidos.

Tabela 03 – Perfil das Escolas Municipais selecionadas

Escola	Nº de alunos no Ensino Fundamental	Nível de ensino
1	170	Séries Iniciais do Ensino Fundamental
2	301	Séries Iniciais do Ensino Fundamental
3	308	Ensino Fundamental
4	324	Ensino Fundamental
5	338	Ensino Fundamental
6	402	Ensino Fundamental
7	473	Ensino Fundamental
8	710	Ensino Fundamental
9	726	Ensino Fundamental
10	799	Ensino Fundamental
11	818	Ensino Fundamental
12	1007	Ensino Fundamental
13	1050	Ensino Fundamental
14	1150	Ensino Fundamental
15	2178	Ensino Fundamental
	Total de 10.754 alunos	

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Itajaí-SC / 2004.

A opção pela coleta de dados em quinze das quarenta escolas municipais fundamentou-se basicamente em dois critérios: tratava-se de escolas cujos professores possuíam formação em Educação Artística ministrando a disciplina de Arte; e, escolas que ofereciam atividades musicais nos programas de Jornada Ampliada.

A Rede Municipal de Ensino de Itajaí possuía, no ano de 2004, 17.622 alunos matriculados, e o número de alunos atendidos pelas quinze escolas selecionadas é de 10.754, garantindo uma representatividade de 61,02% dos alunos matriculados.

Na análise dos dados apresentados na tabela 03, percebe-se que entre as quinze unidades escolares estão escolas de pequeno e grande porte, com variação bastante significativa de número de alunos matriculados, assim como, tratam-se de escolas com diferentes níveis de ensino: treze escolas com o Ensino Fundamental completo e duas escolas oferecem apenas com as séries iniciais do Ensino Fundamental.

A identificação das escolas selecionadas resultou em visita aos seus diretores para uma entrevista estruturada (Anexo 2). Através das entrevistas procurou-se esclarecer dados relevantes sobre a carga horária dos professores de Arte, se esta estava direcionada apenas às aulas da disciplina ou também a outras atividades. No caso de atuação com outras atividades, quais atribuições e com que periodicidade. Os dados obtidos foram agrupados e são apresentados na tabela 04. Outros aspectos ligados à formação desses profissionais, tempo de serviço, carga horária semanas e séries em que atuam foram obtidos nos documentos da Secretaria Municipal de Educação.

Salienta-se que apesar da tabela 01 apresentar cinco professores com formação em Educação Artística, apenas quatro estão mencionados na tabela 04 e passarão a figurar entre os professores mencionados na pesquisa, em virtude de que um deles não ministra a disciplina de Arte nas escolas municipais, mas está lotado na Casa da Cultura Dide Brandão - espaço onde são ofertadas aulas de várias abordagens artísticas, além de apresentação de shows e exposições. Esse professor, com habilitação em Artes Plásticas, é responsável pela monitoria dos alunos da Rede Pública e demais visitantes às exposições, além de ministrar cursos de fotografia e modelagem.

Tabela 04 – Perfil do docente em Arte nas escolas selecionadas da Rede Pública Municipal de Itajaí

Escola	Formação do professor	Séries de atuação	Sexo e Tempo de serviço	Carga horária semanal	Outras atividades do professor
1	Magistério	SI	F / 1 ano	20 horas	Reforço escolar
2	Pedagogia	SI	F / 5 anos	10 horas	-----
3	Pedagogia	SI	M / 3a 6m	20 horas	Organiza festividades
4	Magistério	SI	F / 4 anos	20 horas	Reforço escolar
5	Pedagogia	SI	F / 9 anos	20 horas	Prática Coral
6	Pedagogia	SI	F / 10 anos	20 horas	Oficina de Dança
7	Farmacêutico	5ª a 8ª	F / 2a 6 m	30 horas	Projeto Boi Bom
8	Ed. Artística	5ª a 8ª	M / 6 anos	20 horas	Murais, cartazes e comemorações
	*Magistério	5ª série	F / 15 anos	20 horas	-----
9	Ed. Artística	5ª a 8ª	F / 1 ano	30 horas	Aulas de violino
	Pedagogia	5ª série	F / 16 anos	40 horas	Outras disciplinas
	*Magistério	1ª a 8ª	F / 15 anos	20 horas	-----
10	Magistério	5ª a 8ª	F / 14 anos	30 horas	-----
	Magistério	5ª a 8ª	F / 6 meses	20 horas	Biblioteca
11	Ed. Artística	5ª a 8ª	F / 2 anos	30 horas	-----
12	Pedagogia	1ª a 8ª	M / 8 anos	40 horas	Projeto Boi Bom
13	Ed. Artística	5ª a 8ª	F / 4 anos	30 horas	Oficina de Pintura
	Pedagogia	SI	F / 9 anos	40 horas	Outras disciplinas
14	Farmacêutico	5ª a 8ª	F / 3a 6m	40 horas	Organização de festividades.
15	Pedagogia	5ª a 8ª	F / 10 anos	20 horas	-----
	Magistério	SI	M / 1 ano	20 horas	-----

* O mesmo professor de Arte atende as escolas 8 e 9, com 20 horas/aula em cada uma.

Fontes: Secretaria Municipal de Educação de Itajaí-SC e entrevista com os diretores.

Com referência aos professores das quinze escolas selecionadas (tabela 04), são vinte docentes ministrando a disciplina de Arte, o que implica em que algumas escolas (8, 9, 10, 13 e 15) possuem mais de um professor para a disciplina. Dos vinte profissionais, quatro são do sexo masculino, correspondendo a vinte por cento, e dezesseis do sexo feminino, o equivalente a oitenta por cento. Oito desses

professores (quarenta por cento) são formados em Pedagogia, seis professores (trinta por cento) possuem apenas formação de nível médio no Magistério, quatro professores (vinte por cento) são licenciados em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas e dois professores (dez por cento) são bacharéis em Farmácia.

Quanto à formação, a tabela 04 demonstra que a maioria dos professores é oriunda dos cursos de Pedagogia, seguidos por aqueles formados no Magistério. Tendo em vista os direcionamentos dados pelos PCN à área de Arte, esses dados têm implicações relevantes, pois as orientações derivam, em grande parte, da *metodologia triangular* defendida por Ana Mae Barbosa, que tem “por premissa básica a integração do fazer artístico, a apreciação da obra de arte e sua contextualização histórica” (BRASIL, 1997c, p. 31). Essa metodologia foi divulgada e trabalhada a partir de 1991 junto aos cursos de Educação Artística, o que nos leva a concluir que apenas os quatro professores formados nessa área conheceram as orientações, o que exclui os professores formados em Pedagogia e no Magistério. Portanto, “para que se capacitem a aplicar efetivamente as propostas curriculares dos PCN-Arte, com uma real compreensão de seus fundamentos e procedimentos didáticos, necessitariam, sem dúvida, de algum tipo de acompanhamento pedagógico ou curso de atualização/reciclagem. Torna-se clara, a necessidade de se pensar um processo de formação continuada do professor” (PENNA, 2003, p. 18).

A realidade da maioria das escolas brasileiras é de que os conteúdos de artes sejam ministrados pelo professor unidocente de 1ª a 4ª séries, a partir de uma visão integradora dos conteúdos para a educação das crianças. Em Itajaí há professores específicos para Arte mesmo nesse nível de ensino (tabela 04), onde 09 professores atuam junto às séries iniciais, sendo 05 formados em Pedagogia e 04 no Magistério, dados que demonstram que esses professores possuem formação generalista.

Atualmente os professores generalistas no Brasil são formados principalmente em cursos de pedagogia com habilitação em educação infantil e/ou séries iniciais. Num passado recente tais professores poderiam ser formados a partir do segundo grau com a habilitação Magistério. (...) Embora se pretenda que o professor generalista seja responsável por todas as áreas do currículo escolar, a preparação artística, em geral, e a preparação musical, em particular, têm sido abordadas de forma superficial e insuficiente pelos cursos formadores desses profissionais” (FIGUEIREDO, 2004, p. 56).

Os professores generalistas possuem uma formação insuficiente para a compreensão e inclusão da música no contexto escolar, por isso a necessidade de que os cursos que formam esses profissionais se preocupem com esta lacuna, possibilitando um conhecimento artístico mais significativo. “Vários autores têm demonstrado a possibilidade da inclusão da música na formação de generalistas, o que tem propiciado um aumento significativo na competência desses profissionais na aplicação de experiências musicais na escola” (FIGUEIREDO, 2004, p. 56).

Na tabela 04 se observa que os quatro profissionais com formação em Educação Artística atuam em escolas mais numerosas e sua carga horária é destinada ao trabalho de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental. Isto se dá “por serem as séries em que costuma atuar o professor com formação superior na área específica de arte” (PENNA, 2003, p. 1). Os outros sete profissionais que ministram aulas de arte junto a esse nível de ensino são formados em Farmácia (dois), Pedagogia (dois) e Magistério (três). Dois professores trabalham somente junto à 5ª série, um formado em Pedagogia e outro no Magistério. Tem-se, portanto, quatro professores com atuação de 5ª a 8ª série sem formação superior.

Quanto ao tempo de serviço (tabela 04), o professor que está há mais tempo na escola possui dezesseis anos de carreira docente; e seis meses foi o menor tempo de trabalho encontrado. Observa-se a seguinte relação: dez professores, correspondendo a cinquenta por cento do total possuem de seis meses a quatro anos de trabalho; cinco professores, totalizando vinte e cinco por cento, possuem de cinco a nove anos de serviço escolar e cinco professores, correspondendo a vinte e cinco por cento, estão ministrando aulas há mais de dez anos.

Na questão da carga horária, dez professores possuem vinte horas junto à escola, cinco professores com trinta horas, quatro professores com quarenta horas e apenas um professor trabalha dez horas semanais. Essas cargas horárias nem sempre são destinadas unicamente para a disciplina de Arte: constatou-se na tabela 04 que a atuação de seis professores se limita às aulas; três professores além da disciplina de Arte são responsáveis por organizar comemorações e festividades na escola. Observa-se que dois professores participam do Projeto Boi Bom¹³ que se desenvolve parte no horário de aula e parte no contra-turno. Dois professores

¹³ Projeto desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação e suas escolas, visando a prática interdisciplinar no currículo, integrando as artes e outras disciplinas.

ocupam parte de sua carga horária com reforço escolar; dois professores atuam também em outras disciplinas. Na Biblioteca, um professor cumpre parte de sua carga horária; um professor, além da disciplina de Arte, oferece uma oficina de pintura no programa de Jornada Ampliada; um professor oferece aulas de violino; um professor oferece oficina de dança e um professor atua com a disciplina de Arte e também com a Prática Coral, no programa de Jornada Ampliada organizada pela unidade escolar.

Quanto à participação dos professores em outras atividades ligadas à vida escolar, especificamente os que se dedicam ao Projeto Boi Bom, que é um projeto interdisciplinar e abrangente, vale lembrar que estão seguindo as orientações dos PCN-Arte que indicam o trabalho por projeto, que “tem um desenvolvimento muito particular, pois envolve o trabalho com muitos conteúdos e organiza-se em torno de uma produção determinada. Em um projeto o professor pode orientar suas atividades guiado por questões emergentes, idéias e pesquisas que os alunos tenham interesse” (BRASIL, 1997c, p. 102).

As escolas 5 e 9 (tabela 04) destinam parte da carga horária do professor de Arte para atividades musicais, ministradas no contra-turno dentro do Programa de Jornada Ampliada, tais como Prática Coral e aulas de violino. São dois professores com formação superior: Pedagogia e Educação Artística. Verifica-se que essa é uma opção da escola na destinação da carga horária de seus professores para atividades do contra-turno, possivelmente procurando responder aos anseios de seus alunos em realizarem práticas musicais mais elaboradas. A preocupação em atender as necessidades do corpo docente e discente passa pelo conceito de identidade cultural dos estabelecimentos de ensino, aqui apresentados por Mafra e Forquin. “Os estudos voltados para a compreensão da cultura da escola buscam dar visibilidade ao que se denomina *ethos* cultural de um estabelecimento de ensino, sua marca ou identidade cultural, constituída por características ou traços culturais que são transmitidos, produzidos e incorporados pela e na experiência vivida do cotidiano escolar” (MAFRA, 2003, p. 126). Para FORQUIN (1993, p. 167), “a escola constitui um *mundo social*, que tem características próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu regime próprio de produção e de gestão de símbolos.”

Muitos dos dados anteriormente apresentados foram obtidos nas entrevistas com os diretores das escolas, pois além da coleta, percebeu-se a importância de buscar junto aos especialistas da educação a sua visão, apesar de superficial pelo pequeno contato estabelecido, sobre a importância da Arte e da Educação Musical dentro dos espaços escolares que administram, traduzidas em opções curriculares e extra-curriculares. O pensamento dos especialistas sobre a arte e especificamente sobre a música é significativo na medida em que podem se transformar em novas propostas de trabalho, assim como, elementos presentes nos cursos de formação continuada.

Foi possível verificar junto às Propostas Pedagógicas das escolas selecionadas na pesquisa, que especificamente sobre a disciplina de Arte, ela corresponde a 01 (uma) hora/aula semanal, e conta com professor específico para a disciplina em todo o Ensino Fundamental.

Com relação aos conteúdos da disciplina de Arte, seguindo as orientações das Diretrizes Curriculares Municipais e do Caderno Metodológico de Arte, para cada cinco aulas enfocando conteúdos de artes visuais, são acrescidas uma para os conteúdos musicais e uma para atividades de teatro. Esta referência aponta que os professores de Arte devem trabalhar dentro de um enfoque artístico polivalente, ou seja, abordando todas as linguagens artísticas, independente de sua formação, com predominância para as artes visuais.

Nas propostas pedagógicas das quinze escolas selecionadas encontraram-se registros da utilização significativa da música como cenário para outras atividades, assim relatadas: apresentação de poesias com fundo musical; interpretação de letras de músicas; ouvir música para relaxar; audição de canções folclóricas das diversas regiões do país com o objetivo de estimular a curiosidade para a história dos estados brasileiros e suas tradições; trabalhar músicas que instiguem discussões sobre liberdade, priorizando as obras musicais de protesto; ouvir o hino nacional interpretando sua letra. Muitos outros exemplos foram encontrados nessa direção, com a música sendo utilizada como meio para atingir outros objetivos educacionais, em que os aspectos extra-musicais estão muito mais ligados às emoções e questões culturais do que aos elementos propriamente musicais, elucidando questões de outras disciplinas e conteúdos. “Talvez essas questões sejam consequência da ausência de reflexões mais

detalhadas sobre o ensino de música” (HUMMES, 2004, p. 22). E também, “A educação musical em nível de ensino fundamental não apresenta uma característica própria, um direcionamento que lhe dê a identidade de saber escolar, com possibilidades de acesso irrestrito à prática musical, onde se articulam experiências adquiridas tanto fora quanto dentro do sistema escolar de ensino” (LOUREIRO, 2003, p. 4).

No entanto, entre as atividades musicais cuja aula de Arte dedicou tempo e espaço, foi possível encontrar variados conteúdos, tais como: exploração do som trabalhando diferentes alturas (sons agudos, médios e graves), timbres (vocais e instrumentais) e intensidades variadas; andando na sala seguindo as batidas do tambor; ouvir duas peças contrastantes e emitir as sensações de temperatura, energia e possíveis personagens; ouvir alguns ritmos brasileiros e procurar identificá-los; trabalhos com ecos rítmicos utilizando o corpo e instrumentos de percussão; cantar; estudar o Rapp; conhecer o terno de reis¹⁴; montar uma bandinha rítmica desde a confecção dos instrumentos até a sua execução; utilizar instrumentos de percussão para acompanhar outras atividades musicais. Exemplos de atividades que integram a compreensão da música com possibilidades de trabalhos “que compõem as dimensões artística, cognitiva, social e emocional na vida das crianças, dentro e fora das escolas” (BEAUMONT, 2004, p. 53).

Como as propostas pedagógicas são bastante abrangentes, e não fez parte desta pesquisa o manuseio dos diários de classe, não foi possível avaliar se os conteúdos de música já especificados foram trabalhados de forma progressiva, ou se as atividades foram desenvolvidas aleatoriamente nas aulas de Arte, tendo em vista o espaçamento que existe entre elas.

Observou-se na análise das propostas pedagógicas das quinze escolas selecionadas, que a música possui um espaço curricular ainda tímido, provavelmente provocado pela dificuldade na preparação de atividades na área musical, tendo em vista a formação generalista da maioria dos professores da rede pública municipal. Por outro lado, avaliou-se também que as atividades desenvolvidas para as comemorações são significativas, apesar de não

¹⁴ “Grupo de três cantadores acompanhados de instrumentos de música, que visitam as casas comemorando a Festa dos Santos Reis” (D’ÁVILA, 2001, p. 11).

constarem na proposta pedagógica, mas são lembradas pelos diretores como momentos de alegria, satisfação e principalmente de envolvimento entre alunos, professores, coordenação e comunidade.

Nossas apresentações são muito bonitas, os alunos participam da escolha das músicas e das atividades que vão executar, e somos muitas vezes chamados para apresentar os trabalhos artísticos nos eventos da comunidade, na associação dos moradores do bairro e na igreja. Às vezes apresentamos em outras escolas também, ou nos eventos da Secretaria de Educação. Normalmente após uma apresentação muitos alunos me procuram para pedir mais vagas nas aulas de música (diretor da escola 7).

Esse fato pode estar relacionado com a forma como as atividades musicais são propostas e realizadas na escola, trabalhando principalmente com os interesses que os alunos demonstram por determinados conteúdos ou repertórios. Para PERRENOUD (1999, p. 62), “O professor não está ali para atender a qualquer preço as demandas dos alunos”, mas deve buscar uma negociação com eles, abrindo espaço para sugestões e críticas, favorecendo o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. Isso faz parte do chamado *clima social da escola*:

O *clima social escolar* expressa algo sobre os sentimentos gerados pelo conjunto de relações entre membros das instituições e os seus alunos, e entre todos aqueles que convivem num ambiente escolar, caracterizando-se como exemplo dos possíveis efeitos do contexto social da escola nos processos de socialização. (...) Assim, as escolas constroem marca própria que as distingue das demais, e que, ao ser incorporada pela experiência, fixa-se como segunda natureza, na formação, na representação e na prática social daqueles que ali passaram anos de vida, como professores ou como alunos (MAFRA, 2003, p. 116).

Em nova visita à Secretaria Municipal de Educação, buscou-se registrar, junto ao Departamento de Ensino Fundamental, as atividades desenvolvidas no contraturno, em virtude das entrevistas com os diretores em que foram levantadas diversas ações envolvendo principalmente as áreas artística e esportiva, oferecidas em forma de oficinas para os alunos de 1ª a 8ª séries. Esse fato trouxe novas perspectivas, a partir do entendimento de que o currículo não está limitado às 4 horas diárias do turno em que o aluno está matriculado, mas que tudo o que se apresenta na escola com o objetivo de desenvolver habilidades e conhecimentos, tem uma intenção curricular.

Neste sentido, a inovação curricular potencializará os componentes curriculares na medida em que os intervenientes no processo de desenvolvimento do currículo, com destaque para os professores, os alunos e os encarregados da educação, aceitem que o fim último da escola não é só a aprendizagem num sentido estritamente cognitivo, mas também uma aprendizagem marcadamente cultural (PACHECO, 2000, p. 11).

Isso significa que a escola pode ir além, oferecendo outras atividades de interesse das crianças e adolescentes, contribuindo para sua melhor formação e conseqüente cidadania ativa.

A seguir são apresentadas as atividades dentro do Programa de Jornada Ampliada, que tanto são organizadas pela Secretaria Municipal de Educação como pelas próprias unidades escolares, atendendo a uma demanda interna, e estimulando novas experiências, principalmente aquelas voltadas para as áreas artística e esportiva.

4.1.2 O Programa de Jornada Ampliada

*“O domínio artístico começa nas fronteiras da sala de aula, mas na maioria dos casos, do lado de fora dessa sala”.
(PORCHER, 1982, p. 20)*

O Programa de Jornada Ampliada se baseia em oficinas oferecidas aos alunos no período contrário ao que estão matriculados. Essas atividades integram a Proposta Pedagógica da escola, vinculando o processo de ensino aprendizagem com as competências apresentadas pelos discentes, assim como com o estabelecimento de relações sociais entre alunos e comunidade. Criadas inicialmente para atender os alunos do *programa bolsa escola*¹⁵, cujo objetivo é o de oportunizar atividades que integrem o aluno no contra-turno, posteriormente foram disponibilizadas para todos os alunos da escola, tendo em vista a procura freqüente pelas atividades oferecidas.

Os objetivos deste programa, definidos pela Secretaria Municipal de Educação no Projeto Educativo (SME, 2000, p. 67), são os seguintes:

¹⁵ Programa Federal que oferece bolsas de estudo em forma de parcelas monetárias para as famílias de alunos economicamente carentes, e cuja contrapartida está na obrigatoriedade da presença desses alunos na escola no período contrário ao que estão matriculados, aos quais a escola deve oferecer atividades artísticas, esportivas e reforço escolar.

- contribuir para o fortalecimento das relações entre os próprios alunos, a escola, os professores e a comunidade;
- melhorar a auto-estima e critérios de responsabilidade;
- estimular a criatividade nos quesitos específicos das modalidades oferecidas;
- ocupar prazerosamente o tempo ocioso dos alunos;
- recuperar estudos¹⁶.

As modalidades oferecidas pelo programa de Jornada Ampliada abrangem dança de rua; dança folclórica; remo; canoagem; artes marciais; prática coral; aulas de instrumentos para formação de banda; aulas de violino para grupos de cordas; aulas de flauta doce; artes aplicadas; informática; recuperação de estudos e escolinhas desportivas em 8 modalidades. Estas ações são, na sua maioria, coordenadas pela Secretaria Municipal de Educação, existindo também algumas escolas que oferecem o mesmo programa e se responsabilizam pela sua coordenação.

Os indivíduos participam criadoramente na cultura ao estabelecer uma relação viva e dialética com a mesma. Por um lado, organizam suas trocas e dão significados às suas experiências em virtude do marco cultural em que vivem, influenciados pela cultura. Por outro, os resultados de suas experiências mediatizadas oferecem novos termos que enriquecem e ampliam seu mundo de representação e experiências, modificando, com isso, ainda que seja paulatina, mas progressivamente, o marco cultural que deve alojar os novos significados e comportamentos sociais (PÉREZ GÓMEZ, 1998b, p. 61).

Quando foram selecionadas as quinze escolas para a amostra dessa pesquisa, um dos critérios utilizados foi a disponibilização, na escola, de atividades musicais oferecidas pelo programa de Jornada Ampliada, tendo em vista que é o diretor das escolas quem escolhe as atividades que serão desenvolvidas no espaço escolar, procurando atender às necessidades apresentadas por seus alunos. Os resultados encontrados apontam para aulas de violino e flauta doce, prática coral com prioridade para um trabalho de musicalização infantil buscando oportunizar aos coralistas uma compreensão da simbologia musical através do contato com as partituras, e aulas em grupos de vários instrumentos, especialmente sopros e percussão, com o objetivo de formação de bandas, que são descritos na tabela 05, a seguir.

¹⁶ Por recuperação de estudos entende-se o reforço escolar nas disciplinas em que o aluno apresenta dificuldade de compreensão dos conteúdos trabalhados em sala de aula.

Tabela 05 – Oficinas de música no Programa de Jornada Ampliada

Escola	Nº de alunos no Ensino Fundamental	Atividades na Jornada Ampliada	Nº alunos na Jornada Ampliada	Carga horária semanal
1	170	Prática Coral	36	1h30min
2	301	Prática Coral	69	1h30min
3	308	Prática Coral	19	1h30min
4	324	Prática Coral	87	1h30min
5	338	Prática Coral	18	1h
6	402	Prática Coral	50	1h30min
7	473	Aulas de Flauta	19	1h
8	710	-----	-----	-----
9	726	Aulas de violino	19	1h
10	799	Prática Coral	67	1h30min
11	818	-----	-----	-----
12	1007	Trompete Flugelhorn Bombardino Trombone de pisto Trombone de vara Percussão Ensaio Banda	18 14 15 11 07 25 90	1h 1h 1h 1h 1h 1h 2h30min
13	1050	Prática Coral Aulas de Flauta	35 15	1h30min 1h
14	1150	Prática Coral Trompete Flugelhorn Bombardino Trombone de pisto Escaleta Lira Percussão Ensaio da Banda	20 21 20 18 12 11 09 30 121	1h30min 1h 1h 1h 1h 1h 1h 1h 2h30min
15	2178	Aulas de Flauta	08	1h
	Total = 10.754		Total = 673	

Fontes: Secretaria Municipal de Educação de Itajaí-SC / 2004.

Na análise da tabela 05 se percebe que a Banda ocupa a maior carga horária do programa: duas horas e meia para o ensaio do grupo e mais uma hora semanal para as aulas de instrumentos específicos. Partindo do pressuposto que os integrantes da banda estão aprendendo a tocar um instrumento musical, e que uma hora semanal é pouco tempo para desenvolver a técnica de leitura e interpretação,

os instrumentos são disponibilizados por mais três horas semanais para estudo, com horários agendados junto aos professores. As aulas de instrumentos são oferecidas para quatro alunos em cada horário.

A Prática Coral aparece na tabela 05 como a segunda opção com referência à carga horária: uma hora e meia por semana. Como várias escolas possuem grupos corais, uma vez por mês, aos sábados pela manhã, todos os grupos são reunidos para o ensaio de um repertório comum, que normalmente é apresentado em ocasiões festivas do município de Itajaí. As aulas de flauta e violino, instrumentos que não fazem parte da formação da banda, são oferecidas uma vez por semana, para grupos de cinco alunos, com uma hora de duração, com possibilidade de estudo por mais três horas semanais, visto que nem todos os alunos possuem os instrumentos, especialmente os violinos. Quanto às flautas, as escolas doam os instrumentos para que os alunos possam levar para casa e assim terem condições de estudar.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, “(...) as oportunidades de aprendizagem de arte, dentro e fora da escola, mobilizam a expressão e a comunicação pessoal e ampliam a formação do estudante como cidadão, principalmente por intensificar as relações dos indivíduos tanto com seu mundo interior como com o exterior” (BRASIL, 1998b, p. 19).

O Departamento de Projetos e Ações Integradas da Secretaria Municipal de Educação é responsável pela coordenação da maioria das atividades do Programa de Jornada Ampliada oferecidas nas escolas, assim como pela contratação de professores que ministram as aulas. O Departamento também oferece aos educadores desse projeto cursos semestrais de formação continuada, oportunidade em que as oficinas são avaliadas. “Vale salientar que acompanhamento pedagógico e cursos de reciclagem são sem dúvida necessários para uma eficaz aplicação das propostas dos Parâmetros para a área de Arte, pois estes refletem tendências relativamente recentes para o ensino de arte, exigindo, portanto, investimentos na atualização dos professores” (PENNA, 2003, p. 22). As Diretrizes Curriculares para a formação de professores define como objetivo: “construir relações de cooperação e profundo compromisso com a educação básica” (BEINEKE, 2004, p. 38).

Ainda com referência à formação de professores, deve-se cuidar para que a capacitação não exproprie o professor de sua prática, o que acontece na “ausência

de práxis, da teoria como reflexão sobre e para a prática, feita com o outro, como leitura do mundo, crítica e ativa, que reúne saber, fazer e falar” (KRAMER, 2004, p. 506). Muitas das ações pedagógicas desenvolvidas pelos professores refletem a experiência que possuem naquele percurso, podendo ser objeto de reflexão e avaliação, nunca de indiferença. “O *habitus* é formado por rotinas, por hábitos no sentido comum da palavra, mas também por esquemas operatórios de alto nível. Improvisar não equivale a repetir mecanicamente. Existe sempre uma parte de acomodação, de diferenciação, de inovação na resposta a uma nova situação, mesmo que transponhamos condutas eficazes num outro contexto” (PERRENOUD, 1997, p. 108).

A tabela 06 apresenta todos os cursos da Jornada Ampliada coordenados pela Secretaria de Educação e os respectivos participantes divididos em dois grupos: os alunos integrantes do programa Bolsa Escola (aulas obrigatórias); e os demais alunos da escola, para os quais também foram disponibilizadas as inscrições, sem o caráter de obrigatoriedade.

Tabela 06 – Atividades do Programa de Jornada Ampliada coordenadas pela Secretaria Municipal de Educação

Modalidades	Nº professores	Nº de alunos do bolsa escola	Nº dos demais alunos	Total de alunos
Dança	4	151	90	241
Remo	2	135	75	210
Capoeira	2	547	364	911
Prática Coral	4	302	81	383
Banda	4	157	54	211
Flauta	1	30	12	42
Artes aplicadas	1 (amigo da escola)	18	-----	18
Escolinhas desportivas	26	968	784	1.752
	44 professores	2.308 alunos	1.460 alunos	Total = 3.768

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Itajaí-SC / 2004.

Do total de alunos apresentado na tabela 06, 636 alunos fizeram opção por música no contra-turno, com um número predominante de cantores (383 alunos), seguido pela formação de banda (211 alunos) e com 42 alunos estudando flauta doce. A realidade do canto nas escolas brasileiras vem desde o projeto do Canto Orfeônico, e é uma atividade musical bastante difundida nos estabelecimentos escolares.

Quanto aos professores apresentados na tabela 06, dos quarenta e quatro envolvidos com as atividades da Jornada Ampliada, quarenta e três são contratados pela Prefeitura Municipal e um professor faz parte do programa *Amigo da Escola* e oferece gratuitamente a oficina de artes aplicadas para 18 alunos. Pelos dados apresentados se percebe que o número de alunos que não participam do programa bolsa escola - para quem as oficinas são obrigatórias - é bastante significativo, o que demonstra interesse por parte desses em ocuparem seu tempo com atividades artísticas, culturais e desportivas.

Algumas escolas, sentindo a necessidade de ocupar o contra-turno das crianças e adolescentes, e segundo alguns diretores, “atendendo a várias solicitações de pais, professores e alunos”, optaram por oferecer oficinas aproveitando carga horária do seu quadro docente e ficando com a incumbência de coordená-las. Ressalta-se a importância do envolvimento da escola com a comunidade, na preocupação em oferecer, aos seus participantes, meios que auxiliem seu melhor desenvolvimento individual e coletivo. O envolvimento com as necessidades apresentadas pelo grupo social é também uma das funções da escola, que deve buscar no seu entorno a compreensão das questões da diversidade. “A comunidade é uma unidade estruturada, organizada, de grupos, dispondo de uma hierarquia homogênea de valores e à qual o indivíduo pertence necessariamente; essa necessidade pode decorrer do fato de se ‘estar lançado’ nela ao nascer, caso em que a comunidade promove posteriormente a formação da individualidade, ou de uma escolha relativamente autônoma do indivíduo já desenvolvido” (HELLER, 1989, p. 70-71). As possibilidades que a escola oferece para seus alunos através de projetos e programas de integração e desenvolvimento de conhecimentos e habilidades, dando-lhe possibilidades de escolha pode também inverter esse movimento: “não se tornar indivíduo mediante nossa comunidade, mas ser capaz de escolher uma comunidade graças ao fato de já ser um indivíduo” (Ibid., p. 68).

Tabela 07 - Atividades do Programa de Jornada Ampliada coordenadas pelas unidades escolares

Modalidades	Nº de professores	Nº de alunos do bolsa escola	Nº dos demais alunos	Total de alunos
Dança	2	35	57	92
Artes	1	18	07	25
Produção de texto	1	31	07	38
Prática Coral	1	16	02	18
Violino	1	11	08	19
Informática	2	38	53	91
Horta	1	09	05	14
Rádio recreio	1	03	05	08
Clube da Água	6	27	13	40
Literatura	1	32	08	40
Reforço escolar 1ª a 4ª	4	79	53	132
	21	299	218	Total = 517

Fontes: Secretaria Municipal de Educação e secretarias das escolas públicas municipais de Itajaí-SC / 2004.

Na análise da tabela 07, observa-se que as escolas disponibilizam vinte e um professores para que possam oferecer oficinas aos alunos no contra-turno. Os docentes que integram esse processo também são convidados a participar dos programas de formação continuada oferecidos pela Secretaria Municipal de Educação. As aulas ministradas pelos professores da disciplina de Arte são o Canto Coral na escola 5, contando com 18 alunos, e 19 alunos que freqüentam aulas de violino na escola 9. Outro dado relevante, demonstrado pela tabela 07, é que nas modalidades de dança e informática o número de alunos do bolsa escola é inferior ao número de alunos que se inscrevem nas oficinas voluntariamente.

Verifica-se na tabela 08 que existe um número de alunos bastante representativo sendo atendido pelos programas de atividades no contra-turno, cuja abrangência alcança 24% dos alunos matriculados na Rede Pública Municipal de Itajaí. Com referência às atividades musicais desenvolvidas, 3,8% dos alunos matriculados nas escolas municipais e 15,7% dos alunos que estão inscritos no programa de Jornada Ampliada estão desenvolvendo práticas

musicais mais elaboradas, trabalhando a música como área de conhecimento através do aprendizado de um instrumento. Segundo a diretora da escola 9, as oficinas de música são as mais procuradas e as primeiras a preencher as vagas, e não estão matriculados mais alunos nessas oficinas por falta de professores especializados.

Penso que um trabalho significativo de educação musical na escola pode mudar muito a realidade que temos. Se olharmos ao nosso redor poderemos ver como um único professor às vezes consegue envolver uma comunidade inteira, modificar a visão de educação musical de muitas pessoas, desde as crianças, os seus pais, a direção, a coordenação, uma comunidade inteira! E talvez a melhor forma de contribuirmos para que as políticas governamentais tornem-se reais, que as condições de trabalho melhorem, seja formando professores preparados para atuar de forma crítica na escola pública (BEINEKE, 2004, p. 40).

Tabela 08 – Abrangência do Programa de Jornada Ampliada

Alunos matriculados na Rede Municipal de Ensino	Alunos atendidos pela Jornada Ampliada / geral	Alunos atendidos pela Jornada Ampliada / atividades musicais
17.622 alunos	4.285 alunos	673 alunos
100%	24,3% do total de alunos matriculados	3,8% do total de alunos matriculados 15,7% dos alunos da Jornada Ampliada

Fontes: Secretaria Municipal de Educação e secretarias das escolas municipais de Itajaí-SC / 2004.

A tabela 09 apresenta dados que complementam as informações sobre os professores, sua formação, escolas que atuam e o número de alunos acolhidos nos programas de Jornada Ampliada. Percebe-se que para as aulas desse programa os professores possuem formação específica na área: alguns com bacharelado em música, outros com licenciatura em música com habilitação em música, e outros, ainda, com conhecimentos obtidos através de cursos livres de música, oferecidos por escolas especializadas, o que de certa forma indica que os conteúdos musicais possam ser mais explorados e desenvolvidos.

Tabela 09 – Perfil dos Professores do Programa de Jornada Ampliada

Atividade	Nº de alunos	Turno	Nº de escolas	Nº de professores	Formação do professor
Prática Coral	401	Matutino e Vespertino	9	5	2 bacharelado em Música. 2 licenciatura em Educação Artística (Música) 1 bacharelado em música (em curso)
Aula de Flauta	42	Matutino e Vespertino	3	1	Licenciatura em Música
Aula de Violino	19	Matutino e Vespertino	1	1	Licenciatura em Educação Artística (Música)
Aulas de sopro na Banda	211	Matutino e Vespertino	2	4	Os professores e o maestro fizeram cursos livres de música, sem formação superior.
TOTAL	673		15	11	

Fonte: Secretaria Municipal de Educação de Itajaí-SC / 2004.

Percebe-se que há, por parte das instituições públicas de ensino de Itajaí-SC, uma política favorável à presença da música na vida escolar dos alunos, entendida principalmente pela escolha de profissionais com formação específica na área musical, que se dá através de processo seletivo para contratação de professores.

Entende-se que os programas de Jornada Ampliada vieram responder aos anseios da comunidade escolar e externa, e também às questões legais, que declaram a importância da presença das artes e da música na escola, mas que nem sempre têm encontrado espaço na matriz curricular, seja pela dificuldade encontrada na formação docente ou por critérios de seleção de outras áreas artísticas feitas nas propostas pedagógicas. “Detrás de cualquier *currículum* existe un conjunto de principios según los cuales se lleva a cabo la selección, la organización y los métodos de transmisión de los contenidos educativos” (LUNDGREN, 1997, p. 11).

Espaços como os do programa de Jornada Ampliada, parte integrante da Proposta Pedagógica da escola, foram criados para preencher os vazios ou dificuldades que algumas disciplinas escolares encontram para desenvolver seus conteúdos na carga horária que lhes é destinada. No caso da música, devem então

corresponder às vontades individuais que se colocam no cotidiano: tocar um instrumento, ouvir, cantar, compor, entre outros. Espera-se que essas aulas representem uma educação musical mais comprometida com a possibilidade dos alunos vivenciarem música, ampliando e aprofundando suas relações com esta arte, que pode representar em suas vidas uma experiência real e significativa. “Na escola, são produzidos, de fato, fenômenos de aculturação mais amplos do que aqueles relacionados com a cultura no sentido moderno, mesmo ocorrendo sob a forma de currículo oculto. Se o alvo ficar somente nos conteúdos acadêmicos, desconhecemos outros fenômenos de aculturação que estão ocorrendo em um plano encoberto” (SACRISTÁN, 1999, p. 173).

A possibilidade de renovar os espaços de aprendizagem vem sendo defendida por muitos educadores, presente também no pensamento gramsciano, cuja concepção de educação ia muito além daquela proporcionada pelo modo dominante, no sentido “escolar, para abranger todos os processos que envolvessem formação de consciência e produção de subjetividade” (GRAMSCI apud MANACORDA, 1990, p. 65).

A arte é tanto produto da vida social quanto a ciência ou qualquer outro reflexo da produção material. É um fenômeno eminentemente social. Social, por ser humano; por ser um meio especial de comunicação entre dois pólos, através dos quais se descarrega a potência da obra-de-arte: autor e ouvinte. Finalmente, social em todas as suas conseqüências, refletindo o estado de sensibilidade desse meio e sua capacidade de coordenação. A forma que afeta esse momento social é refletida, pois, principalmente na arte de tal momento (KATER, 2001, p. 67).

Este é um dos compromissos que a educação deve assumir: o de estar diariamente construindo sua história, possibilitando aberturas e descobrindo caminhos que levem à liberdade e à expressão, “trazendo o outro para alguma coisa que achamos ser melhor para ele, para nós e para o mundo” (PESSANHA, 1997, p. 30).

O próximo tópico apresenta um projeto desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação de Itajaí, escolas municipais e comunidade, dentro de uma proposta de integração das artes assim como de outras disciplinas, iniciado em 2003 como projeto de adesão para os estabelecimentos escolares, e que em 2004 passou a fazer parte das propostas pedagógicas das escolas municipais.

4.1.3 O Projeto Boi Bom



*“Olê, olê, olê, olê, olá,
Arreda do caminho
Que a bernúncia qué passá”
(cantoria do Boi-de-Mamão)*



Figura 08 – Maricota e Boi-de-Mamão
(Fotos do espetáculo Boi Bom apresentado
em 15 de junho de 2004 no Teatro Municipal
de Itajaí – acervo pessoal)

Boi Bom foi o nome escolhido pelo historiador e artista plástico Agê Pinheiro para identificar seu estudo sobre o Boi-de-Mamão, visto que o mesmo tem dedicado sua pesquisa, pinturas e instalações ao resgate da cultura açoriana, que registra fortemente muito dos hábitos do itajaiense.

O Boi-de-Mamão é uma encenação que envolve dança e cantoria em torno do tema épico da morte e ressurreição de um boi. No litoral catarinense se fez presente através da cantoria e da utilização de instrumentos musicais, muito comuns entre os açorianos. Segundo alguns folcloristas, antigamente, era chamado de Boi-de-Pano, por causa do material empregado para confeccionar o bicho. Certa vez, na pressa de fazê-lo, foi usado um mamão verde para servir de cabeça, batizando a brincadeira de Boi-de-Mamão¹⁷.

¹⁷ Outra versão dada para a escolha do nome Boi-de-Mamão é a alegação de que o brincante “mama” – bebe cachaça – antes de vestir a fantasia do boi (BELTRÃO, 1982, p. 17).

O boi-mamão representava o terneiro separado da mãe, antes do final do período do leite, o terneiro desmamado, para que a vaca pudesse manter a produção leiteira por mais um tempo. Este terneiro desmamado é muito ativo e movimentado; ensaia seus primeiros ataques belicosos, mas é muito sensível às doenças como vermes e engurgitamento do estômago. (...) Às vezes, no remoer, engasga-se. Assim, o ritual da cura do engurgitamento era fazê-lo pular, correr, ao mesmo tempo em que era rezado, por um curandeiro ou benzedor (BELTRÃO, 1982, p. 23).



Figura 09 - Brincadeira do Boi (Imagem de Nair Benedicto para a exposição Imaginário Popular – Instituto Cultural Itaú 1997, p. 15)

Surgido em Santa Catarina por volta de 1871 (FONTES, 1959, p. 154), ele se caracteriza pela presença de enredos dramáticos, utilizando personagens como o vaqueiro Mateus, o doutor, o cavalo-do-meirinho e o próprio boi, que caíram no gosto popular e se tornaram representativos na tradição folclórica. Esta brincadeira acontece em vários estados brasileiros, principalmente nos ciclos carnavalesco, junino e natalino.

Há neste folgado¹⁸ uma mistura bem dosada de alegria e tensão, pois as investidas do boi e de outras figuras assustadoras do grupo acabam por causar medo, principalmente nas crianças. As figuras dançam acompanhadas de cantorias e entram na roda a cada intervenção do *chamador*, que canta os versos chamando os personagens pelo nome. O auto do boi inclui sua doença, morte, cura milagrosa e sua retirada da roda, laçado pelo vaqueiro.

¹⁸ Brincadeira, festa ou dança folclórica (HOUAISS e VILLAR, 2001, p. 205).

Segundo Nóbrega Fontes, “A bernúncia, um bicho que não é nem jacaré, nem dragão, nem hipopótamo, sendo todos os três ao mesmo tempo, surgiu em Itajaí e ficou definitivamente incorporada à brincadeira do Boi-de-Mamão” (FONTES, 1959, p.155). Nas palavras do historiador itajaiense Édison d’Ávila, “O Boi-de-Mamão constitui-se na manifestação mais popular do folclore de Santa Catarina e que se mantém viva na região de Itajaí” (D’ÁVILA, 2001, p. 56).

A Maricota é uma figura feminina bastante alta, dança com os seus longos braços abertos, com os quais vai distribuindo afagos e tapas, ajudando assim a manter a roda sempre aberta.

Sua música, de compasso binário (Anexo 4), é dançante e alegre, e os instrumentos mais usados são o tamborim, pandeiro, gaita (sanfona), tambor e violão, apresentando trechos com letra e outros apenas com o uso de fonemas (tum xtum tum). As letras apresentam os personagens da brincadeira e falam da vida cotidiana de maneira bastante simples, podendo ser modificadas a cada nova apresentação, pois os grupos estão sempre reconstruindo suas representações no sentir, no dizer e no brincar:

“A folha do limão verde
Tem cheiro de limão
Morena dá-me um beijo
Que eu te dou meu coração”

“Vamos moreninha,
Vamos até lá
Vamos lá na vila
Para ver meu boi passar”

O projeto Boi Bom, criado com o objetivo de trabalhar a integração das artes com as outras disciplinas envolveu não apenas alunos de todas as séries do Ensino Fundamental e professores, mas convidou à participação os pais e a comunidade, sendo coordenado pela direção das escolas.

As diretrizes iniciais do projeto partiram da Secretaria Municipal de Educação, em março de 2003, tendo como foco principal o rito do Boi-de-Mamão, abrindo espaço para o debate entre escola e comunidade sobre algumas problemáticas sociais da atualidade, através da história oral evocada pela lembrança do folclore litorâneo catarinense, que registra muitas marcas na cidade de Itajaí. Agê Pinheiro, seu idealizador, buscou na imagem do boi, a dialética entre os problemas sociais e a coragem exigida para o seu enfrentamento, pois no

contexto histórico da cultura mundial, a imagem do boi é marcante e geralmente aparece associada ao desafio e à formação ética de muitas culturas.

O desenrolar do processo aconteceu sob a orientação da professora de história Ângela Martorelli, fundamentando teoricamente o projeto em correntes que abordam a pesquisa e o brincar, promovendo o intercâmbio entre o hoje e o ontem, a casa e a sala de aula, cujo núcleo temático é muitas vezes rompido para a inserção de outros e variados fatos, como a comunicação de novos conteúdos disciplinares, respondendo de maneira fecunda no processo ensino-aprendizagem. Não podemos considerar “como conteúdos da educação somente aqueles que são relacionados com a cultura objetivada, é evidente que pela educação são realizados muitos outros processos reprodutivos ou de socialização” (SACRISTÁN, 1999, p. 155).

O projeto Boi Bom foi dividido em três momentos durante o ano de 2003: entre março e junho, os professores do município tiveram aulas sobre o desenvolvimento das inteligências múltiplas na prática em sala de aula através dos conteúdos da sua disciplina, e realizaram pesquisa sobre a produção artística do folclore catarinense. Também foram realizadas oficinas específicas sobre a técnica do papel machê para a confecção dos personagens do folgado. De julho a outubro, o projeto se desenvolveu nos cinco pólos que compõem a Rede Municipal de Ensino, cada pólo com uma participação média de cinco escolas, envolvendo alunos de 5ª a 8ª séries para que, junto dos pais e professores, pudessem confeccionar seu grupo de Boi-de-Mamão de acordo com a temática escolhida: Pluralidade Cultural, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo e Meio Ambiente. Salienta-se que o Boi Bom não foi uma atividade obrigatória, mas oferecida para os diretores que junto com seu corpo docente decidiu pela adoção ou não do projeto, por isso não contou com a participação da totalidade das escolas municipais.

Esta primeira experiência resultou numa coletânea de lendas urbanas que foram trabalhadas pelos professores e alunos, interagindo com a comunidade onde estão inseridas as escolas, buscando nessas relações as culturas e suas lembranças, integrando as diferentes gerações em discussões sobre o Boi-de-Mamão. Em novembro de 2003, a culminância do projeto aconteceu com a apresentação, avaliação, premiação e distribuição do catálogo-cartilha dos grupos de Boi-de-Mamão para a comunidade.

“Sem um passado representado pelos ritos, pelas tradições e pela memória, não pode haver raízes, e sem raízes, os seres humanos se vêem condenados a ficarem isolados no tempo; sendo muito fácil, então, passarem desse isolamento à autodestruição” (NISBET, 1996, apud SACRISTÁN, 1999, p. 152).

No ano de 2004 o manejo da cultura popular do folguedo do Boi-de-Mamão, enquanto núcleo central do projeto, propôs sua continuidade como Programa, inserido na Proposta Pedagógica de todas as unidades escolares da rede, contemplando agora também os alunos de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, cujo eixo norteador escolhido foram as seguintes temáticas: Educação para o Trânsito, Relações Sociais, Família, Valorização da Vida e Relações com a Natureza.

Nesta segunda fase, algumas escolas (7, 8, 9, 12 e 13 – já mencionadas nos dados desta pesquisa) superaram sobremaneira as expectativas iniciais do projeto, quando integraram outras disciplinas como História, Geografia, Língua Portuguesa, Matemática, Educação Física, Informática e Arte, fazendo do Boi Bom o grande projeto da escola, e não apenas das disciplinas de Arte, História e Educação Física. Esta aproximação entre os diversos saberes possibilitou um entendimento maior quanto às análises normalmente feitas sobre ciência e arte, aqui tratada por Azanha.

Há algo de paradoxal na comparação simultânea da ciência com a arte e com o jogo. A arte sempre foi considerada como o campo privilegiado da livre criação; e a atividade artística, por isso, sempre foi indicada como um exemplo de ação humana liberada de cânones, de normas ou de regras. De outra parte, o jogo, qualquer que seja ele, é o próprio paradigma de uma atividade sujeita a regras. Contudo, o aparente paradoxo se dissolve se levarmos em conta que a prática científica, em qualquer campo, abrange atividades como a proposição de problemas, a construção de teorias ou hipóteses, a formulação de conceitos, a observação, etc. No âmbito dessa variedade de tarefas há, evidentemente, um amplo espaço para a criatividade do cientista. Por isso, seria uma simplificação falsificadora conceber a prática científica como um espaço onde as ações se reduzem sempre ao seguimento de regras (AZANHA, 1992, p. 181).

Acredita-se que a amplitude dada ao projeto ocorreu devido aos seguintes fatos: 1º de que as escolas (7, 8, 9, 12 e 13) já haviam participado do projeto em 2003, inclusive foram as que construíram todos os personagens do folguedo, registrados no catálogo-cartilha dos grupos de Boi-de-Mamão; 2º, está no cruzamento com os dados da tabela 04, que indica que os professores das escolas 7 e 12 possuem parte da sua carga horária destinada ao projeto Boi Bom, o que

certamente favoreceu o desenvolvimento do mesmo; 3º, que os professores das escolas 8, 9 e 13 são graduados em Educação Artística (tabela 04); 4º, nas escolas 7,9,12 e 13, são oferecidas aulas de música e dança no programa de Jornada Ampliada, e estas oficinas também participaram do Projeto Boi Bom; 5º, também observando a tabela 04, percebe-se que o professor das escolas 8 e 9 é o mesmo, com formação no Magistério, cumprindo 20 horas/aula em cada escola, o que deve ter favorecido o intercâmbio entre elas, estimulando um trabalho mais interativo entre as unidades escolares. Importante salientar que apenas estas cinco escolas mencionadas trabalharam com o projeto até o final do ano de 2004 e disponibilizaram os relatórios completos sobre o projeto.

Dentro da disciplina de Arte foram trabalhados os conteúdos de artes visuais e música, que incluíram: participação na construção dos personagens e das cantigas e a execução das músicas de Boi-de-Mamão tocando e cantando. Nas aulas de Educação Física foram trabalhados os movimentos específicos de cada personagem, e o seu manuseio. Com as demais disciplinas escolares foram introduzidos outros temas como: discussão sobre as tradições e histórias contadas pela comunidade; descoberta do significado dos personagens do folguedo; caracterização e conscientização das diferenças entre a brincadeira do Boi-de-Mamão e a Farra do Boi; observação dos vícios de linguagem, linguagem regional, e diferenciação de verso e prosa; debate sobre valores, ética, problemas sociais e culturais.

“O aluno pode se envolver num processo aberto de intercâmbio e negociação de significados sempre que os novos conteúdos provoquem a ativação de seus esquemas habituais de pensar e atuar. Por isso, a aquisição da valiosa cultura acadêmica deve estar sempre em processo de reconstrução, e não simplesmente de justaposição” (PÉREZ GÓMEZ, 1998b, p. 62).

Ao analisar os relatórios elaborados pelas cinco escolas que mantiveram as atividades do Boi Bom por todo o ano de 2004, duas escolas se destacaram pela produção realizada e envolvimento conseguido entre alunos, professores e comunidade do seu entorno. Foram as escolas 7 e 12, citadas na tabela 03, e se acredita que os fatores que contribuíram para este desempenho foram basicamente dois: ambas possuem professor de Arte com carga horária destinada ao desenvolvimento do projeto Boi Bom (tabela 04) e, as duas escolas estão

localizadas no mesmo bairro, o que possibilitou que algumas atividades pudessem ser desenvolvidas integradas e cooperativamente.

A colaboração entre as escolas se manifestou na composição e execução da cantiga: alunos da escola 12 compuseram a música que foi executada pelos músicos da sua banda, gravada e disponibilizada para todas as turmas das escolas 7 e 12 para que pudessem aprender a cantar. A escola 12 também ensaiou a coreografia dos personagens, com auxílio dos professores de Educação Física e da oficina de dança oferecida no programa de jornada ampliada. Na escola 7 foi realizado um concurso de 5ª a 8ª séries, nas aulas de Português, para a composição da letra. A letra vencedora está no Anexo 5 deste trabalho.

A culminância do projeto Boi Bom foi a gravação de um CD, em outubro de 2004, com 12 canções de Boi-de-Mamão, resultado do trabalho das cinco escolas já mencionadas (7, 8, 9, 12, 13).

Na avaliação da direção da escola 12, o projeto veio ao encontro da Proposta Pedagógica que coloca o aluno como protagonista, utilizando a metodologia da pedagogia de projetos:

Houve o resgate da cultura da terra, o estudo das lendas, debates sobre valores como respeito, solidariedade, amizade, generosidade, além de aprender as expressões regionais, vícios de linguagem e distinguir verso de prosa. A participação dos pais foi tão grande, que muitos estiveram participando ativamente das palestras, debates e construção das cantigas, assim como das buscas de informações, livros, pesquisas na internet, chegando alguns a trazerem para a escola grupos musicais para a brincadeira do Boi-de-Mamão" (retirado do Projeto Boi Bom enviado para o V Prêmio Arte na Escola Cidadã).

A professora de Arte (escola 7) diz: "O que fazemos aqui é resgatar a cultura popular, pois as ações desenvolvidas procuram recuperar as tradições originárias da cultura popular e que um dia deverão ser lembradas pelas crianças" (Projeto Boi Bom, p. 9). "Tudo o que dá valor ao dado do mundo, tudo o que atribui um valor autônomo à presença no mundo, está vinculado ao outro...: é a respeito do outro que se inventam histórias, é pelo outro que se derramam lágrimas, é ao outro que se erigem monumentos; apenas os outros povoam os cemitérios; a memória só conhece só preserva e reconstitui o outro..." (BAKHTIN, 1997, p. 126).

A tabela 10 faz referências às atividades e envolvimento dos alunos e comunidade no Projeto Boi Bom, baseada nos relatórios das escolas 7 e 12. Entre as metodologias adotadas para o trabalho estão a pesquisa histórica, as entrevistas com

peessoas da comunidade sobre o que sabem e pensam do folguedo, o recolhimento de materiais como fotografias, letras de música, gravações, os personagens feitos dos mais variados materiais como tecido, cerâmica, espuma, pinturas, ente outros, que foram levados para a escola e colocados em exposição, com o objetivo de enfatizar a importância da cultura popular e seu reconhecimento histórico.

Tabela 10 – Projeto Boi Bom

Atividades	Nº de alunos envolvidos	Nº de professores das escolas	Nº de professores da comunidade	Nº de pessoas da comunidade envolvidas
Pesquisa histórica (livros)	150 alunos (7ª e 8ª séries)	4 – várias disciplinas	-----	Aprox. 40
Pesquisa (entrevistas)	64 alunos (3ª a 8ª séries)	4 – várias disciplinas	-----	87 pessoas entrevistadas
Pesquisa (materiais)	68 alunos (todas as séries)	4 – várias disciplinas	-----	Aprox. 30
Oficina de Arte “Conhecendo o Boi”	Todos os alunos Aprox. 1480	2 – Professores de Arte	1 – Agê Pinheiro	-----
Oficina de Arte “Construindo o Boi”	Todos os alunos Aprox. 1480	2 – Professores de Arte		20 mães confecção das roupas
Oficina de Dança	150 alunos (1ª a 4ª série)	3 – Professores de Educação Física	2 – Professores de Dança para Jornada Ampliada	18 integrantes do “Grupo de Boi-de-Mamão Paciência”
Oficina modelagem com papel machê	90 alunos (8ª série)	2- Professores de Arte	1 – Professor de Arte	-----
Criando a letra	Todos os alunos da escola 7 – 473	6 – Professores de Português		
Oficina de Música: compor, tocar e cantar	300 alunos (várias séries)	2 – Professores de Arte	1 – Violão 1 – Percussão 1 – Maestro Banda	18 integrantes do “Grupo de Boi-de-Mamão Paciência”
TOTAL	1480 alunos das duas escolas	13 professores das duas escolas	7 professores da comunidade	194 pessoas da comunidade

Fontes: Secretaria Municipal de Educação de Itajaí-SC, Projeto Boi Bom e relatórios das escolas envolvidas / 2004

Na análise da tabela 10, observa-se que vários professores de diferentes disciplinas foram envolvidos, assim como pessoas da comunidade que vieram

contribuir com outras competências. Segundo PERRENOUD (2003, p. 11), “seria conveniente romper com uma distinção simplista entre uma instrução essencialmente cognitiva e uma educação essencialmente afetiva, emocional ou relacional. Todas as aprendizagens fundamentais associam, de uma parte, conceitos, conhecimentos e, de outra, uma relação com o mundo, atitudes e valores.”

Tendo em vista a abrangência que o projeto Boi Bom tomou junto às duas escolas, e principalmente o envolvimento com a comunidade, a partir de março de 2004 as atividades foram também desenvolvidas aos sábados – um por mês – possibilitando a presença de todos e visando a uma melhor elaboração dos materiais assim como proceder aos ensaios de música e dança. “[...] A educação não (pode) senão avançar aos poucos; e não é possível ter um conceito mais exato da mesma que não seja o da transmissão de conhecimentos e experiência que cada geração faz à seguinte, que, por sua vez, aumenta-os e passa-os às seguintes” (KANT apud SACRISTÁN, 1999, p. 152).

Na tabela 11 é possível observar o número significativo de alunos envolvidos com o Projeto Boi Bom, revelando o quanto a escola pode e deve buscar parceria na comunidade da qual faz parte, envolvendo as pessoas em atividades que geram conhecimento, resgate da cidadania, valorização cultural, respeito às tradições e costumes e favorecendo as relações dentro e fora da escola.

Tabela 11 – Alunos envolvidos com o Projeto Boi Bom

Nº total de alunos na Rede Municipal	Nº de alunos envolvidos no “Boi Bom” com atividades musicais
17.622 alunos	Aprox. 13.000 alunos na Rede Municipal Aprox. 8.000 nas 15 escolas pesquisadas Aprox. 300 nas 2 escolas selecionadas para este projeto

Fontes: Secretaria Municipal de Educação de Itajaí-SC e Projeto Boi Bom / 2004

O Projeto Boi Bom foi inscrito para concorrer ao V Prêmio Arte Escola Cidadã, promovido pelo MEC, para o qual não obteve premiação, permanecendo

em toda a rede pública municipal um registro da sua importância, valor e abrangência, aqui retratado pela fala de uma das professoras que ministrou oficinas: “O folgado traz a relação entre o ser humano e os animais e representa importante instrumento para a construção da identidade das crianças. Ele não é uma cultura construída pelos meios de comunicação, mas pelo povo, são histórias que ficam na memória das pessoas e são passadas de geração em geração” (Projeto Boi Bom, 2004, p. 18).

Convergindo para a celebração da vida, as festas e as tradições populares se dinamizam a cada nova apresentação, repartindo entre seus participantes as experiências anteriores e seus desdobramentos presentes. Para o poeta, “A oralidade faz flutuar um sabor heterogêneo: sobre o mesmo tema, muitas falas erguem-se da coletividade” (LENZI, 2001, p. 8).

Percebe-se a importância da memória histórica, que foi incentivada pelas escolas, através do resgate das tradições locais, aproximando gerações e valorizando os costumes por meio de um projeto que conheceu e divulgou uma das heranças culturais do itajaiense.

4.2 A MÚSICA PARA ITAJAÍ



Figura 10 – Porto de Itajaí (VERAS, 1999, p. 25)

*Cidade-porto é lugar de esperança,
de encontro, troca e renovação.
Gente que vem e que vai,
o leva-e-traz das águas, movimento.
Essa energia que vem do mar,
contagante, nova, vibrante, molecular,
aqui se traduz em música e gente.
É a música popular brasileira
inventando formas
de fazer vingar suas sementes,
procurando onde atracar e criar raízes.
É o Festival de Música Cidade Itajaí,
aproximando, pensando,
e refletindo o Brasil através
do seu som, do seu cancionário.
Mais uma conquista e motivo de orgulho
do músico brasileiro.
(GNATALLI, 2002, p. 5,*

Itajaí, cidade litorânea que já manifestou sua sonoridade desde muito cedo, foi colonizada principalmente por alemães e portugueses, e já teve constituída na segunda metade do século XIX a sociedade *Edelweiss*, que congregava familiares de alemães ou de origem teuta e a *Estudantina das Magnólias*, formada por elementos brasileiros, cuja primeira presidente foi uma mulher, Sra. Lúcia Machado. A Estudantina formou uma “orquestra de instrumentos de cordas (violões, guitarras, bandolins e violinos) que a sociedade manteve vários anos nesta cidade, despertando aplausos e marcando época com suas maviosas e esmeradas execuções. (...) Os instrumentos do conjunto eram dedilhados pelas moças da melhor sociedade daquela época” (LINHARES, 1997, p. 58).

A cidade nunca dispensou, naquela época, a sua banda de música, que existia sempre em dualidade, pois duas correntes se entrecrocavam com seus aficcionados fervorosos, e essa divergência contribuía eficazmente para o aprimoramento das respectivas corporações, cada qual tentando sobrepujar a adversária no número de figuras, na execução das peças, na apresentação, nos ensaios, nos bailes, nas retretas em praça pública, nos dias de festas religiosas ou de comemoração cívica ou em algumas tardes de domingo, no primitivo jardim e onde os dois coretos eram exigência indispensável (LINHARES, 1997, p. 60).

Por volta de 1894, foram criadas outras duas sociedades, a *Guarani* e a *Estrela do Oriente*. Ambas tiveram início com a característica de sociedade carnavalesca, o que preservaram durante anos, fazendo dos festejos ao Rei Momo o eixo central das suas atrações e razão de suas existências. O carnaval foi uma festa de grande tradição em Itajaí, sendo considerado por muito tempo como o melhor do estado de Santa Catarina. “A fundação destas duas agremiações, abrindo perspectivas culturais mais amplas à sociedade itajaiense, foi sem dúvida acontecimento marcante, cujo alcance as pessoas logo perceberam, se inscrevendo como contribuintes ou adquirindo ações que permitissem a construção das sedes sociais, vistosas e aparelhadas” (LINHARES, 1997, p. 63). Após os edifícios das sedes ficarem prontos, ambas se dedicaram ao teatro amador, semente que já havia sido germinada num velho galpão e que agora poderia assumir maior magnitude. O fato de ser uma cidade portuária deu a Itajaí uma condição privilegiada no que se refere ao envolvimento com culturas diferentes, trazidas principalmente pelos marinheiros, o que fez com que seus habitantes passassem a se acostumar com outras línguas, costumes e tradições.

O itajaiense sempre foi afeiçoado ao mar cujo marulho, para tantos, constituiu o canto de ninar no berço, e em cujas praias aprendeu a nadar, divertiu-se na infância, ensaiou as primeiras pescarias e embeveceu-se ante sua grandiosidade e magnificência. Aprendeu a amá-lo porque era belo, a respeitá-lo porque era poderoso e forte e a temê-lo, porque era falso e iroso. Soube, porém, dominá-lo e enfrentá-lo e acabou descobrindo que, quem mora na praia do mar tem o mundo por quintal (LINHARES, 1997, p. 14).

A mescla de sonoridades que vem do mar, o espírito pirata do cais - com seus guindastes e containeres, bares, praças e salões – se traduz na música vívida e eclética de Itajaí, onde “três são os sinalizadores da navegação artística: 1) O movimento insuflado pelo Festival de Inverno, realizado nos anos 70 com ecos nas músicas pop e erudita, na dança, no teatro e nas artes plásticas; 2) A obra de Carlos Niehues (1957-1994), engenheiro elétrico e compositor itajaiense; 3) O movimento canto coral” (URIARTE, 1998, p. 73-74).

O trabalho realizado pelo Festival de Inverno acabou por consolidar eventos de grande vulto em diversas áreas, como o *Salão de Artes de Itajaí*, na 11ª edição; a retomada da *Noite dos Candelabros*, a partir de 1992; a *Mostra Itajaiense de Teatro*, na 13ª edição; o *Festival de Dança Mery Rosa*; o encontro de Patrimônio Histórico e Turismo - *A Cidade Revelada*, na 6ª edição; o *Congresso de Corais Universitários*; o encontro de música erudita *Carpe Verão*; e, desde 1998, o *Festival de Música Cidade de Itajaí*.

Carlos Niehues, uma das referências entre os *papa-sons* no dizer do poeta Dennis Radünz, é autor de dois CDs que balizam a música local: *Antigo Lugar* (1990) e *Diamante*, gravado em Los Angeles (com a presença de Dori Caymmi e Peter Sprague, entre outros) e lançado postumamente. “A música de Niehues reúne em si a melancolia e a leveza do imaginário à margem do porto: *Pelo rio que corre sobre pedras/gaivotas seguem os barcos na esperança de seu pão*, canta ele em *Ares de Verão*” (RADÜNZ, 1998, p.1).

Também o músico Neni, pianista itajaiense de jazz dos anos 50 e 60, é referência dos instrumentistas da cidade. A cena musical local se animou ao som (múltiplo) de Carlos Coria e o grupo Clave de Lua (com acentuado teor pop); “de Daniel Monteiro, guitarrista uruguaio (exímio violonista que mescla o flamenco ao samba e à bossa), autor do CD *Por um instante*; de Giovani Rocha, cantor e compositor que musicou poemas de Bento Nascimento (espécie de gauche da poesia da cidade, já falecido), no CD *Pelos Olhos do Poeta*; e de Mário Pereira,

outro exímio musicista que faz da mudez sua companheira diletta” (RADÜNZ, 1998, p.1).

Ricardo Capraro e Ricardo Pauletti com o *Armação Instrumental*, Arnou de Mello e seu contrabaixo, Peninha e a bateria, Bacamarte e sua banda, o flautista e saxofonista Paul Stanislau, Rubão e Evandro com seus trombones e clarones, Renato Rangel e as notas percutidas no teclado, acompanhando a bela voz de Luise Lucena. E com estes músicos, entre outros, se criou o *Itajazz*, evento que reúne inúmeros músicos catarinenses, incorporando-se ao calendário cultural da cidade como a centelha que anima a criação e o convívio de sonoridades, para além da música dos mares. Estas experiências acabaram por incentivar a criação do Festival de Música de Itajaí, já na 8ª edição (02 a 09/09/2005).

O objetivo da Fundação Cultural ao criar o Festival de Música de Itajaí, em 1998, foi o de proporcionar aos tantos músicos já citados, assim como para outros músicos da região, a possibilidade de durante 10 dias poderem tocar e cantar sob a batuta dos grandes mestres da música brasileira: Proveta, Arismar do Espírito Santo, Maurício Carrilho, Mônica Salmaso, Robertinho Silva, Heraldo do Monte, Regina Lucatto, e tantos outros, que aqueceram o início de setembro com sons e cores.



Figura 11 - Cartaz do 7º Festival de Música de Itajaí (FCI, 2004)

No folder do 7º Festival, o coordenador geral das oficinas, Maestro Roberto Gnattali, consciente da importância do evento, apresentou-o ao público:

E assim, senhoras e senhores, atingimos a marca de 7 edições consecutivas do Festival de Música de Itajaí. Para os professores e alunos que aqui vêm anualmente “reabastecer as baterias”, (re)encontrar a sua música, onde ela escolheu aportar, a marca de 7 anos (leia-se, poeticamente, 7 vidas), constitui um marco simbólico de durabilidade, de perenidade e superação de todas as crises. Para esses músicos-oficineiros itinerantes (mas não errantes), acostumados (mas não conformados) com o descaso do sistema educacional brasileiro para com o ensino de música nas escolas, habituados com a violência do massacre cultural impingido pela indústria fonográfica, mancomunada com os meios de comunicação, a consolidação das Oficinas de Itajaí é uma conquista retumbante, não só da música popular, mas da própria educação musical, como um todo. Não exageramos ao afirmar que o Festival de Música de Itajaí é um dos mais importantes eventos de aprendizagem e lazer, intensivos, da música brasileira da atualidade. Itajaí conquistou isso com investimento, criatividade e, sobretudo, trabalho (GNATTALI, 2004).

Esta intenção de investir no Festival - oficinas e shows - está ligada ao resultado que estes momentos deixam na cidade: os professores locais mais especializados, encantados com as novas possibilidades e alimentados para mais um ano de trabalho, construindo a cada oficina o seu diferencial.

Faz-se também alusão ao grande maestro Marcos Leite, que de 1999 a 2001 investiu nas crianças: *Novos Caminhos para novos Cantores* foi o nome escolhido para a oficina de coro infanto-juvenil, quando o Coral Sabor de Vida, da Rede Municipal, se fez presente, desenvolvendo-se de forma surpreendente. Para que estas “pílulas musicais”, como o maestro caracterizava as oficinas, não fossem insuficientes para supri-los por um ano, passou a vir a Itajaí todos os meses, ministrando aulas para os regentes dos corais infanto-juvenis da cidade, compondo pequenas canções para as crianças itajaienses e se reunindo com elas em algumas ocasiões. Todos ganharam, e hoje os novos cantores estão trilhando seus próprios caminhos musicais.

Através deste projeto estamos concentrando nossas energias para empreender um novo salto na direção do desenvolvimento do canto coral infanto-juvenil tendo por base as crianças da cidade de Itajaí e a música popular brasileira, atuando, passo a passo, na saúde vocal, na musicalidade e em tudo mais que um trabalho de canto coletivo potencializa nas pessoas. Queremos também contribuir para a descoberta de talentos especiais e, quem sabe, ter crianças do próprio grupo regendo, cantando solos e compondo (LEITE, 2001, p. 4).



Figura 12 – Novos Caminhos para Novos Cantores. (Sob regência de Marcos Leite durante o 3º Festival de Música de Itajaí, setembro de 2000. Arquivo pessoal)

O movimento canto coral, por outra via, expande-se em 26 grupos, dispersos em igrejas, escolas, empresas e na universidade, promovendo encontros, concertos e shows. Esta história se iniciou com o Coral Santa Cecília na década de 30, ligado às atividades litúrgicas. Depois vieram o Coral da Igreja Presbiteriana em 1953, em 1974 a Associação Coral Villa Lobos, em 1976 o Coral da Comunidade Evangélica de Confissão Luterana no Brasil, e os demais grupos já iniciaram suas atividades a partir da década de 80.

Os grupos corais de Itajaí são responsáveis por encontros bastante significativos, como o concerto *Noite dos Candelabros*, de música sacra erudita, coordenado pelo Grupo Vocal Licor de Pitanga e pela Associação Coral Villa Lobos; o *Projeto Quatro Estações*, de cunho operístico, sob a direção da Associação Coral Vozes do Vale; o *Congresso de Corais Universitários* de repertório popular, organizado pela Associação Coral Univali. Também o coral infanto-juvenil da Rede Municipal de Ensino *Sabor de Vida*, que conta com a participação de 300 cantores, se apresenta em diversos eventos, inclusive durante a maior festa popular de Itajaí, a *Marejada* - Festa Portuguesa e do Pescado, que se realiza durante o mês de outubro.

As atividades e caminhos percorridos pela música na cidade de Itajaí acabaram por marcar fortemente a cultura local, e, pelos dados apresentados na tabela 12, se percebe que a cidade oferece várias opções para aulas de instrumentos, assim como para as práticas de conjunto, tanto com repertório erudito como popular. Importante salientar que os grupos, associações e outras agremiações culturais aqui apresentados são os que estão inscritos junto à Fundação Cultural de Itajaí e Conselho Municipal de Cultura, podendo se afirmar que provavelmente existem outras práticas musicais de grupos que não estão listadas na tabela. As escolas de música citadas, por sua vez, são aquelas registradas junto ao Departamento de Alvarás da Secretaria de Fazenda do município de Itajaí-SC, portanto, entende-se que certamente há muitos outros professores de música que ministram aulas particulares em espaços dos mais diversificados (igrejas, escolas, projetos sociais) e que não estão aqui citados por falta de inscrição junto aos órgãos competentes.

Tabela 12 – Atividades musicais em Itajaí

Atividade	Nº de grupos	Nº participantes	Caráter	Mantenedor
Corais	26	874 coralistas 261 <i>crianças</i> 83 <i>jovens</i> 530 <i>adultos</i>	8 infantis 3 infanto-juvenil 15 adultos	7 igrejas 4 universidade 2 empresas 3 escolas particulares 10 entidades sem fins lucrativos
Orquestras	4	147 músicos 56 <i>jovens</i> 91 <i>adultos</i>	2 sinfônicas 2 de câmara	1 universidade 1 igreja 2 escolas de música
Bandas sinfônicas / marciais	10	430 músicos 75 <i>jovens</i> 355 <i>adultos</i>	4 sinfônicas 6 marciais	1 universidade 1 escola de música 2 igrejas 5 escolas particulares 1 polícia militar
Bandas de garagem repertório pop	39	263 músicos 97 <i>jovens</i> 166 <i>adultos</i>	4 juvenis 35 adultos	10 escolas 4 universidade 25 autônomos
Bandas instrumentais repertório mpb	15	82 músicos 12 <i>jovens</i> 70 <i>adultos</i>	2 juvenis 13 adultos	1 universidade 1 Casa da Cultura 13 autônomos
Bandas de baile	8	95 músicos	8 adultos	8 autônomos
Grupos de seresta	4	19 músicos	4 adultos	4 autônomos
Grupos de Terno de Reis	14	47 músicos 12 <i>jovens</i> 35 <i>adultos</i>	3 infanto-juvenil 11 adultos	4 associações de bairros 2 escolas 8 autônomos
Escolas de Música	9	730 alunos 538 <i>crianças e jovens</i> 202 <i>adultos</i>		1 universidade 3 igrejas 5 escolas particulares
7º Festival de Música	17 oficinas de música	368 alunos 73 <i>jovens</i> 195 <i>adultos</i>	Jovens e adultos	Prefeitura e patrocinadores
TOTAL	145 opções	3.055 músicos		

* A categoria *jovem*, citada na tabela, se refere à faixa etária de 13 a 18 anos.

Fontes: Fundação Cultural de Itajaí, Arquivo Público Municipal, Conselho Municipal de Cultura e Secretaria Municipal de Fazenda.

Evidenciou-se que o total de músicos envolvidos com aulas e práticas instrumentais e vocais é de 3.055, dos quais 1.207 são crianças e jovens,

correspondendo a 39,51% da amostra, e 1.848 são adultos, com uma representação de 60,49%. Como muitas das práticas musicais são formações para músicos mais experientes com domínio técnico e teórico do seu instrumento, como orquestras, bandas sinfônicas e bandas de baile, e, considerando que no Festival de Música não são aceitos iniciantes, e que os corais das escolas do município que integram aproximadamente 300 cantores não estão citados nessa tabela, se considera o número bastante significativo. Importante salientar que não foi levantado se todos os participantes dos grupos citados são moradores de Itajaí, assim como, podem ser encontrados casos em que uma pessoa esteja participando de mais de um grupo.

Destaca-se, também, (tabela 12) o número superior de crianças e jovens nas aulas oferecidas pelas escolas de música, fator importante a ser considerado, demonstrando interesse por parte dos mesmos em aprenderem a tocar um instrumento musical. Este fato pode estar refletido no número também expressivo de jovens que estão tocando nas bandas: 109 jovens para um total de 345 músicos. Também se observou que nas práticas que exigem maior conhecimento e técnica, como a orquestra e a banda sinfônica, 135 são jovens e 446 músicos são adultos. Registrou-se que nas igrejas é que está integrado o maior número de jovens nas suas práticas de conjunto, tanto vocais como instrumentais.

A universidade local (UNIVALI), citada na tabela 12, possui 4 corais, sendo dois infantis e dois adultos, uma orquestra sinfônica, uma banda sinfônica, uma banda instrumental, quatro bandas de garagem e uma escola livre de música, mas não possui nenhum curso de música em nível de graduação. Espera-se que a demanda demonstrada pelos dados possa incentivar a instituição a oferecer uma licenciatura ou bacharelado em música, procurando atender aos professores que estão nas escolas trabalhando com música, os que pretendem fazer esta opção profissional e os músicos da cidade e região.

Outro dado significativo quanto às manifestações musicais oferecidas pela cidade de Itajaí é o trabalho desenvolvido junto à Casa da Cultura Dide Brandão. Em 19 de julho de 1982, ocupando um prédio que por muitos anos abrigou o Grupo Escolar Victor Meirelles, foi criada a Casa da Cultura Dide Brandão, espaço central da cidade de Itajaí, referência na promoção de atividades artísticas através de oficinas, aulas regulares, exposições, apresentações e visitação.



Figura 13 – Casa da Cultura Dide Brandão (VERAS, 1999, p. 41)

A Casa da Cultura possui: um teatro de bolso com capacidade para 100 pessoas, onde são apresentados diversos espetáculos de teatro, dança e música; uma Sala de Leitura cujo acervo está direcionado para as artes visuais, teatro e música; uma Sala de Áudio e Vídeo onde é possível a audição de gravações dos mais diversos gêneros, assim como de fitas VHS e DVD; duas Galerias para exposições; e salas para aulas de instrumentos musicais, artes plásticas, dança e teatro.

A Secretaria Municipal de Educação mantém um convênio com a Casa da Cultura Dide Brandão, disponibilizando um dos seus professores com Licenciatura em Educação Artística (tabela 01) para trabalhar nas galerias, responsabilizando-se pela montagem das exposições dos vários segmentos da artes visuais além do monitoramento dos alunos da rede e demais visitantes, ministrando também oficinas de fotografia e modelagem.

Através de uma parceria com a Petrobrás, com início em 1996, e com a Unimed a partir de 1999, a Casa da Cultura passou a oferecer bolsas de estudo para os cursos de artes. No ano de 2004, foram destinadas 70 bolsas de estudo para alunos da Rede Pública Municipal, cuja indicação é feita pelos professores de arte, para as diferentes modalidades artísticas. A tabela 13 apresenta os cursos de música oferecidos.

Tabela 13 – Cursos de música oferecidos na Casa da Cultura Dide Brandão

Instrumento	Nº de alunos da rede municipal	Nº de escolas da rede municipal	Nº de escolas das selecionadas para a pesquisa	Nº de alunos das escolas selecionadas para a pesquisa
Piano	4	3	2 (escolas 6 e 8)	3 (2 da escola 6 e 1 da escola 8)
Violão	21	5	3 (escolas 2, 7 e 13)	15 (2 da escola 2, 6 da escola 7 e 7 alunos da escola 13)
Bateria	8	5	5 (escolas 7, 8, 10, 11 e 14)	8 (1 escola 7, 2 escola 8, 1 escola 10, 2 escola 11 e 2 escola 14)
Teclado	10	3	2 (escola 15 e 13)	6 (4 da escola 15 e 2 da escola 13)
Guitarra	5	3	2 (escola 10 e 14)	2 (1 da escola 10 e outro da 14)
TOTAL	Alunos da rede = 48	Escolas da rede = 15	Escolas da pesquisa = 9	Alunos da pesquisa = 34

Fontes: Secretaria Municipal de Educação e Casa da Cultura Dide Brandão.

Da parceria da Casa da Cultura com a Rede Pública de Ensino, resultou o envolvimento de quinze escolas, das quais três possuem alunos em mais de uma modalidade instrumental, e dessas quinze, nove estão entre as escolas selecionadas. Salienta-se que no total são 70 bolsas oferecidas para a comunidade, em 4 modalidades (teatro, pintura, dança e música), 48 das quais são utilizadas com aulas de instrumentos musicais, o que lhe confere 68,57% das bolsas disponibilizadas. Esse fato reflete a procura acentuada por aulas de música, tendo em vista que a Casa da Cultura trabalha com a disponibilização de cursos pelos quais a comunidade manifesta interesse, e vê-se pelos dados que a música ocupa mais da metade das bolsas, e às demais áreas são destinadas 31,43% de aulas específicas.

Segundo MAFRA (2003, p. 124), “aprofunda-se o entendimento de que as instituições escolares não podem ser analisadas fora do tempo e do lugar onde atuam, pois expressam um lento processo de construção social e cultural, no qual influem tanto as necessidades e interesses da sociedade, quanto ações, significados, desejos, experiências coletivas e individuais daqueles que passam

pelas escolas.” A partir desse enfoque pode-se dizer que as opções musicais, marcadamente privilegiadas no espaço da Casa da Cultura, refletem os desejos da comunidade na busca por este conhecimento.

Os professores que ministram aulas na Casa da Cultura possuem formação nas áreas de sua competência, nem sempre de nível superior, oferecendo práticas musicais principalmente dirigidas à iniciação instrumental.

Após apresentar os dados coletados em diferentes espaços da cidade de Itajaí, percebe-se que a sonoridade escolar está sendo construída, contando com a colaboração de professores especialistas e generalistas, administração escolar, comunidade, poder público e iniciativas privadas, notadamente no sentido da construção de uma educação musical concebida enquanto comunicação sensorial, cognitiva e simbólica, construção que deve ser pensada e exercida a cada dia, realizando a mudança no presente, e não apenas atribuindo ao passado a origem do problema e lançando para o futuro a sua solução.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

OBSERVANDO A TRAMA DAS ARTES: APENAS UMA SONORIDADE, OU INDICATIVOS PARA OUTRAS POSSIBILIDADES?

Os fios inicialmente isolados foram sendo tecidos, misturados, envolvidos, entrelaçados com outras nuances, compondo a tapeçaria musical da cidade de Itajaí. Texturas trazidas da Educação, da Educação Musical e das Políticas Educacionais, que no desenrolar dos novos acabaram por se constituir em uma única peça. Esta trama se desenvolveu dentro e fora da escola, dentro e fora do currículo representado pelas Propostas Pedagógicas, dentro e fora da legislação, mas com uma sonoridade peculiar que permeou todo o processo de descoberta: a música em Itajaí.

A partir de um entendimento de que cultura é toda ação humana através da qual surgem novos meios de compreensão do mundo, fez-se a trajetória da arte na escola, e no seu contexto, a importância da música como elemento agregador, relaxante, lúdico, cognitivo, sensível, relacional, e tantas outras considerações que até aqui foram apresentadas. À medida em que as reflexões foram se aprofundando sobre o ensino musical como prática escolar, a função atribuída à música como disciplina escolar também foi ficando cada vez mais coerente e clara. Uma música que para atender aos desejos mais subjetivos de cada um precisa colocar-se ao lado das diferentes realidades, na busca pelo reconhecimento da diversidade cultural, entendendo-a como uma relação estabelecida na forma de parceria: professores e alunos valorizando as iniciativas individuais e comprometendo-se com as práticas coletivas. Uma Educação Musical que está marcada pelas transformações culturais, sociais e políticas, e por isso refletida na vida das pessoas como um fato social. Um professor que está se construindo todos os dias, revendo seus conceitos, optando pelos conteúdos que julga necessários para a boa formação de seus alunos, num trabalho cooperativo entre escola e família para a construção de um conhecimento capaz de formar o cidadão crítico e sensato.

O trajeto escolhido levou à legislação, que também salienta a necessidade de uma educação pela arte, permitindo a cada aluno o descortinar de sua criatividade e

sensibilidade, a descoberta de suas habilidades e competências na prática de um instrumento musical e das suas possibilidades composicionais.

Nas leis municipais, o primeiro passo para iluminar a história da música em Itajaí, e nas escolas selecionadas a constatação de que a música se faz presente. Na compreensão do ensino de música em Itajaí, verificou-se que as indicações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e dos Parâmetros Curriculares Nacionais não foram suficientes para mudar a realidade educacional, na instituição da música como disciplina curricular. Na legislação municipal através do Caderno Metodológico de Arte esse fato também foi constatado por uma nítida preferência pelas Artes Visuais, tanto nas metodologias como nos conteúdos indicados. Há uma carência pedagógica no domínio do ensino musical, que de alguma forma se dilui quando a escola proporciona atividades musicais específicas nos programas de Jornada Ampliada, como musicalização infantil para os programas de prática coral e o domínio de um instrumento musical. Não tão abrangente como uma disciplina curricular, porque fica a critério dos alunos sua participação ou não, este programa aposta em algumas áreas, entre elas a musical, desenvolvendo um trabalho representativo para a cultura da escola. Também a oportunidade de que os alunos façam aulas de instrumentos em outros espaços culturais, busca de alguma forma responder às necessidades sentidas na escola. Portanto, não se pode dizer que a presença da música na escola é efetiva, ela existe na forma de projetos e programas, não atendendo a todos os alunos matriculados.

Sons curtos, graves, fortes e suaves, cantiga, pagode, Boi-de-Mamão, violinos e flautas, a banda e o coral, podem ser concebidos como possibilidades de mudanças das práticas escolares. Configuram-se como pequenos deslocamentos dos conteúdos até então programados curricularmente, entendidos pela ambivalência dialética de Bakhtin, através da qual novos significados podem ser dados aos discursos legais, canalizando-os através de projetos elaborados para outro contexto: é o caso do caderno metodológico e das artes visuais, que teriam também um retorno se aplicados no contexto musical. Entende-se que poderiam ser utilizados para compor apenas uma parte do processo de educação musical, pois como já foram feitas referências, a música possui metodologias próprias que deveriam ser utilizadas para o ensino desse conhecimento específico.

Os dados levantados revelaram, de forma bastante clara, informações importantes e indispensáveis para a compreensão da prática pedagógico-musical em Itajaí: o número significativo de alunos que frequenta os cursos oferecidos pela Jornada Ampliada; a expressiva presença de crianças e jovens junto às bandas e orquestras; o alto índice de crianças e jovens fazendo aulas de instrumento e participando de corais, mesmo fora do ambiente escolar; o envolvimento no projeto Boi Bom, cujas atividades e participação foram relevantes para todo o universo escolar. Esses apontamentos indicam que há um percurso que está sendo trilhado para fazer da música uma disciplina escolar, apesar de que atualmente não é possível considerar que a música está presente dentro da disciplina de arte, tendo em vista os critérios de constância e aprofundamento. Sob o ponto de vista da abrangência dos alunos matriculados, avaliou-se que a grande marca musical na escola de Itajaí ainda está ligada às datas comemorativas, nas quais a música possui espaço garantido.

Os projetos integrados revelaram ser um caminho prazeroso e extremamente competente para a aquisição de conhecimentos. Neles, as várias disciplinas e professores interagem, deixando aos alunos a opção pelas atividades que desejam realizar. Os resultados avaliados pelos professores foram positivos não apenas sob o aspecto relacional, mas também no cognitivo e criativo.

Além disso, pode-se observar que muitas práticas musicais são elaboradas e dinamizadas, sem que estejam registradas nas propostas pedagógicas, reforçando o conceito de *habitus* de Perrenoud (1997), para o qual os professores realizam atividades habituais sem perceberem que estão a cada dia aprofundando os conhecimentos e remodelando sua prática.

O mapeamento realizado terá sua importância à medida que conseguir sensibilizar os gestores públicos da educação itajaiense para que possam oportunizar, aos professores que já estão trabalhando com a disciplina de arte, generalistas e especialistas (todos em artes visuais), a realização de práticas musicais mais efetivas dentro das escolas. O que será possível se a eles for oferecida uma formação continuada criteriosa e voltada ao aprendizado de música. Também se espera que a universidade atenda à demanda da comunidade no oferecimento de um curso de graduação em música, cumprindo sua função em relação à sociedade local e regional, formando profissionais capazes de atuarem

produtivamente junto às escolas. Encarar esta realidade e considerá-la, estudá-la, oferecendo alternativas que atendam às reivindicações e anseios de maior acesso à música, é o desafio que se coloca, esperando que então a música esteja na escola como parte integrante do currículo, oportunizando à todos os alunos o acesso aos conhecimentos e práticas musicais.

Busca-se uma mudança do ensino de música na escola brasileira, não apenas com um novo olhar, mas agindo sobre a realidade existente, incorporando o que já é feito e aprimorando-o. O importante é não sair do chão no sentido do amparo, mas manter-se em mudança, em movimento intenso, interna e externamente. É preciso desacomodar a prática pedagógico-musical de modo que as pessoas cresçam com ela, cativando os alunos, os professores das outras disciplinas, a administração, a comunidade, atuando com compromisso profissional, com a escola e com a cidade, enfrentando obstáculos para melhorar as condições de trabalho, buscando uma educação musical representativa na vida escolar.

Entende-se que a memória sobrevive aos dias e à cidade, e este olhar para as manifestações culturais locais promovidas pela escola possuem uma função valiosa pelo resgate atemporal daquilo que nos pertence e que não pode ser esquecido. Que as novas gerações sintam pesar em seus ombros a necessidade de deter as ferramentas para que não se percam as tradições populares de suas cidades, que podem estar fundamentadas no conhecimento e participação. Eis a escola itajaiense cumprindo uma de suas funções: a valorização da herança cultural, seus desenvolvimento e divulgação.

Foi na constatação de tantas atividades musicais realizadas, e na satisfação sentida no confronto dos dados, que se encontrou a chave para escrever este trabalho, que constitui apenas uma entre tantas aproximações possíveis que poderiam ter sido feitas para que, na trama das artes, ficasse em evidência a música que está na escola e na cidade de Itajaí.

REFERÊNCIAS

DOCUMENTOS OFICIAIS:

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Ensino Fundamental. **Do ensino de 1º grau: legislação e pareceres**. Brasília, 1979. Inclui Lei 4.024/61, Lei 5.692/71 e Parecer CFE nº 540/77.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus. **Educação Artística: leis e pareceres**. Brasília, 1982. Inclui **Resolução CFE nº 23/73**.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Nº 9.394**. Brasília: 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Câmara de Educação Básica. **Parecer 03/97**. Brasília, 1997a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/> Acesso em: 19 abr. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. V. 1: Introdução. Brasília, 1997b.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. V. 6: Arte. Brasília, 1997c.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª séries): introdução**. Brasília: MEC/SEF. 1998a.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª séries): arte**. Brasília: MEC/SEF. 1998b.

BRASIL. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2** de 7 de abril de 1998c. Relatora: Conselheira Regina Alcântara de Assis. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/cne/resolucao.shtm>. Acesso em: jan. 2005.

BRASIL. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 3** de 26 de junho de 1998d. Relatora: Conselheira Guiomar Namó de Mello. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/cne/resolucao.shtm>. Acesso em: fev. 2005.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 15** de 1º de junho de 1998e. Relatora: Conselheira Guiomar Namó de Mello. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/cne/parecer.shtm>. Acesso em: fev. 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 10.172**. Brasília, 2001.

ITAJAÍ. Prefeitura Municipal de Itajaí. **Plano Municipal de Educação de Itajaí SC: por uma gestão democrática na educação**. Itajaí: PMI/SED, 2004. 127 p.

SANTA CATARINA. Secretaria de estado da Educação e do Desporto.
Proposta Curricular de Santa Catarina. Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Formação docente para educação infantil e séries iniciais. Florianópolis: COGEN, 1998a.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto.
Proposta Curricular de Santa Catarina. Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio: Disciplinas Curriculares. Florianópolis: COGEN, 1998b.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto.
Diretrizes para a organização da prática escolar na Educação Básica: Ensino Fundamental e Médio. Florianópolis, 1999.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Departamento de Ensino Fundamental.
Projeto Educativo: diretrizes básicas para o ensino fundamental da Rede Municipal. Itajaí, SC: Centenário, 2000. 185 p.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Departamento de Ensino Fundamental.
Caderno Metodológico de Arte. Itajaí, SC, 2003. 149 p.

LIVROS E TEXTOS:

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Textos escolhidos.** 3. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1989.

ALENCAR, E. S. **A gerência da criatividade.** São Paulo: Makron Books, 1996. 147p.

ÁLVARES, S. L. A. Teorias do Desenvolvimento Cognitivo e considerações sobre o aprendizado da Música. In: SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 1., 2005, Curitiba. **Anais....** Curitiba: Deartes, UFPR, 2005. p. 63-71.

AMBROSETTI, N. B. O “eu” e o “nós”: trabalhando com a diversidade em sala de aula. In: ANDRÉ, M. (org.). **Pedagogia das diferenças na sala de aula.** 3. ed. São Paulo: Papirus, 2002. p. 81-105.

ANDRADE, M. de. **Pequena História da Música.** Belo Horizonte: Itatiaia, 1987. 245 p.

APPLE, M. W. Ação estratégica ou estratégia hegemônica? Conservadorismo entre os desfavorecidos. Tradução de Alain François. **Revista Educação e Sociedade,** Campinas, v. 24, n. 84. p. 1019-1040, set. 2003.

ARAÚJO, M. V. B. de. Dança na escola: cultura corporal de massa, popular ou erudita? **Corporis,** Recife, v. 1, n. 1, p. 17-21, jul./dez. 1996.

AZANHA, J. M. P. **Uma idéia de pesquisa educacional.** São Paulo: Edusp, 1992. 201 p.

BAKHTIN, M. M. **Questões de literatura e estética.** São Paulo: Hucitec, 1988. 249p.

BAKHTIN, M. M. **Estética da Criação Verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997. 421 p.

_____. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais**. São Paulo: Hucitec, 1999a. 149p.

_____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1999b. 196 p.

BEAUMONT, M. T. de. Inter-relações entre saberes e práticas musicais na atuação de professores e especialistas. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 11, p. 47-54, set. 2004.

BEINEKE, V. Construindo um fazer musical significativo: reflexões e vivências. **Revista Nupeart**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 59-72, 2002.

_____. A diversidade em sala de aula: um olhar para a prática de uma professora de música. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 28, n. 02, p. 34-36, 2003.

_____. Políticas públicas e formação de professores: uma reflexão sobre o papel da universidade. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 10, p. 35-41, mar. 2004.

BELLOCHIO, C. R. Formação de professores e educação musical: a construção de dois projetos colaborativos. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 28, n. 2, p.23-26, 2003.

BELTRÃO, M. C. D. O Auto do Boi. **Boletim da Comissão Catarinense de Folclore**, Florianópolis, p. 45, 1982.

BENJAMIN, W. **Obras escolhidas - Magia e técnica**, v. II. São Paulo: Brasiliense, 1987. 187p.

BILAC, O. **Obra Reunida**. Alexei Bueno (org). Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1996. 46p.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Qualitative Research for Education: Introduction to Theory and Methods**. Boston: Allyn and Bacon, 1982. 113p.

BOI BOM. **Projeto Boi Bom** da Escola Básica João Duarte. Itajaí, SC: 2004. 30 p.

BRITO, T. A. de. **Música na Educação Infantil**. São Paulo: Peirópolis, 2003. 204 p.

BRUNER, J. S. **Actos de significado**. Lisboa: Edições 70, 1997. 89 p.

_____. **A Cultura da Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001. 175p.

CABRAL, B. A. V. Interfaces Artísticas – uma perspectiva para as artes no currículo? In: Encontro Regional Abem Sul, 2000. Udesc. **Resumo...** Florianópolis, 2000. p. 1- 4. Disponível em <<http://www.ceart.udesc.br>> Acesso em: 05 ago. 2004.

CANCLINI, N. G. **Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. 2. ed. São Paulo: EDUSP, 1998. 385 p.

CANDÉ, R. **História Universal da Música**. v. 1. São Paulo: Martins Fontes, 1994. 127p.

CHIESA, P. **O desenho como desígnio: por uma ética do risco**. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) – Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

CRUZ, J. M. Z; VIEIRA, H. O currículo aberto: polifonia das artes no desenvolvimento humano. In: PACHECO, J. A. **Políticas curriculares: caminhos da flexibilização e integração**. Porto, 2003. Porto Editora. 311 p.

D'ÁVILA, E. **Festas e tradições populares de Itajaí**. 2. ed. Itajaí: Fundação Genésio Miranda Lins, 2001. 62 p.

DEMO, P. **ABC: Iniciação à competência reconstrutiva do professor básico**. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2000. 212 p.

DIAS, R. M. **Nietzsche Educador**. São Paulo: Scipione, 1993. 215p.

DIAS, E. F. **Gramsci em Turim: a construção do conceito de hegemonia**. São Paulo: Xamã, 2000. 102 p.

DIGAETANI, J. L. **Convite à ópera**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995. 143p.

EAGLETON, T. **A Ideologia de estética**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993. 153p.

ENGUITA, M. A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarianização. **Teoria e Educação**, Campinas, n.º. 4, p. 41-61, 1991.

FABIANO, L. H. Indústria cultural e educação estética: reeducar os sentidos e o gesto histórico. In: ZUIN, A. A. S.; PUCCI, B; OLIVEIRA, N. (orgs) **A educação danificada: contribuição à teoria crítica da Educação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. 196p.

FIGUEIREDO, S. L. F. Proposta curricular de música para o município de Florianópolis. **Palestra no III Encontro ABEM Sul**. Florianópolis, 2003. Disponível em: http://www.ceart.udesc.br/Revista_Arte_Online/abemsul/artigo6.html Acesso em: 22 set. 2004.

_____. A preparação musical de professores generalistas no Brasil. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 11, p. 55-61, set. 2004.

FLORIANO, A. C. 6º Festival de Música Cidade de Itajaí – **folder**. Itajaí, SC: Fundação Cultural de Itajaí, 2003. p. 2.

FONSÊCA, F. do N. Parâmetros curriculares nacionais: possibilidades, limites e implicações. In: PENNA, M. (coord.) **É este o ensino de Arte que queremos?** Uma análise das propostas dos parâmetros curriculares nacionais. João Pessoa: Editora Universitária, 2001. Disponível em: www.cchla.ufpb.br/pesquisarte/Livro/2.html. Acesso em: 2 fev. 2005.

FONTANA, R. A. C. Tempo, tempos...In: VIELLA, M. A. **Tempos e espaços de formação**. Chapecó: Argos, 2003. 109p.

FONTERRADA, M. T de O. A educação musical no Brasil: algumas considerações. In: Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical, 2, 1993. **Anais...** Porto Alegre: ABEM, 1994. p. 69-83.

_____. Os parâmetros curriculares nacionais e a área de música. In: Congresso Nacional da Federação dos Arte-Educadores do Brasil, n.11, 1998, Brasília. Arte - políticas educacionais e culturais no limiar do século XXI. **Anais...** Brasília: 1998. p. 15-27.

FONTES, A. A. N. Olha a Bernúncia. **Anuário de Itajaí**. Itajaí: 1959. p. 155-156.

FORQUIN, J. C. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993. 304p.

FRANÇA, C. C. O Som e a Forma – do gesto ao valor. In: HENTSCHKE, L.; DEL BEN, L. (orgs.). **Ensino de Música: propostas para pensar e agir em sala de aula**. São Paulo: Moderna, 2003. p. 48–61.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 7. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1997. 165p.

FREITAG, B. **Escola, estado e sociedade**. 5. ed. São Paulo: Moraes, 1980. 121p.

FUCKS, R. **O discurso do silêncio**. Rio de Janeiro: Enelivros, 1991.

_____. Transitoriedade e permanência na prática musical escolar. **Fundamentos da Educação Musical**, Série Fundamentos, n.1, p. 134-156, 1993.

FUNDAÇÃO CULTURAL DE ITAJAÍ. 7º Festival de Música de Itajaí. **Folder**. Itajaí, SC: FCI, 2004.

FUSARI, M. F. R.; FERRAZ, M. H. C. **Arte na educação escolar**. São Paulo: Cortez, 1992. 151p.

GADAMER, H. G. **A atualidade do belo: a arte como jogo, símbolo e festa**. Tradução Celeste Aida Galeão. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1985. 118p.

GAINZA, V. H. de. **Oito estudos de psicopedagogia musical**. São Paulo: Sumus, 1982. 145p.

GALVÃO, A. Expertise musical, cognição e emoção In: SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 1., 2005, Curitiba. **Anais...** Curitiba: Deartes, UFPR, 2005. p. 54.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC. 1989. 107p.

GERALDI, J. W. **Alteridades: Espaços e Tempos de Instabilidades**. Artigo escrito para o curso "Tópicos de Lingüística V", IEL, Unicamp, novembro de 2003. Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/alunos/publicacoes/textos>. Acesso em: jun. 2005.

GNATTALI, R. 5º Festival de Música Cidade de Itajaí – **folder**. Itajaí, SC: Fundação Cultural de Itajaí, 2002.

_____. 6º Festival de Música Cidade de Itajaí – **folder**. Itajaí, SC: Fundação Cultural de Itajaí, 2003.

_____. 7º Festival de Música Cidade de Itajaí – **folder**. Itajaí, SC: Fundação Cultural de Itajaí, 2004.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, A. (org.) **Vidas de Professores**. 2 ed. Lisboa: Porto Editora, 1995. 216 p.

GRAMSCI, A. **A Questão Meridional**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: Paz e Terra, 1987. 315 p.

_____. **Concepção Dialética da História**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 9 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991a. 287p.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991b. 176p.

_____. **Cadernos do Cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Vol 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. 334 p.

GROUT, D.; PALISCA, C. V. **História da Música Ocidental**. Portugal: Gradiva, 1994. 224 p.

HABERMAS, J. **Teoria de la accion comunicativa**. Madrid: Taurus, 1987. 158p.

HELLER, A. **O Cotidiano e a História**. 3 ed. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989. 123p.

HENRICH, D. Subjetividade e Arte. Tradução de Nélcio Schneider. In: ROSENFELD, D. L. **Ética e estética**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001. p.50-72.

HENTSCHKE, L. A. Educação musical: um desafio para a educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, 1992. p. 55-61.

_____. Um tom acima dos preconceitos. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, ano 1, n. 3, p. 28-35, mai./jun. 1995.

_____. Teses em Educação musical – apresentação. In: OLIVEIRA, A. de J. **Música na Escola Brasileira**. Porto Alegre: ABEM, 2001. 144 p.

HENTSCHKE, L. A. **A teoria e a prática sobre a interdependência entre os discursos musicais e sobre Música**. Mesa Redonda durante encontro da ANPPOM. Belo Horizonte, 2002. Disponível em: <http://www.musica.ufmg.br/anppom/anais>. Acesso em: ago. 2004.

_____; DEL BEN, L. Aula de Música: do planejamento e avaliação à prática educativa. In: _____. (orgs.). **Ensino de Música: propostas para pensar e agir em sala de aula**. São Paulo: Moderna, 2003. p.176-189.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. de S. **Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. 481p.

HUMMES, J. M. Por que é importante o ensino de música? Considerações sobre as funções da música na sociedade e na escola. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 11, p. 17-25, set. 2004.

ILARI, B. A música e o desenvolvimento da mente no início da vida: investigação, fatos e mitos. In: SIMPÓSIO DE COGNIÇÃO E ARTES MUSICAIS, 1., 2005, Curitiba. **Anais....** Curitiba: Deartes, UFPR, 2005. p. 54-62.

INSTITUTO CULTURAL ITAÚ. **Brasil Sons e Instrumentos Populares**. São Paulo, 1997. Catálogo de exposição. 58 p.

ISER, W. O ressurgimento da estética. In: ROSENFELD, D. L. **Ética e estética**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001. p. 35-49.

JOLY, I. Z. L. Educação e Educação Musical: conhecimentos para compreender a criança e suas relações com a música. In: HENTSCHKE, L.; DEL BEM, L. (orgs.). **Ensino de Música: propostas para pensar e agir em sala de aula**. São Paulo: Moderna, 2003. p. 113-126.

JUSTUS, L. **Formação de platéia em música**. São Paulo: Arx, 2004. 207 p.

KATER, C. E. **Música Viva e H. J. Koellreutter**: movimentos em direção à modernidade. São Paulo: Musa; Atravéz, 2001. 391p.

_____. O que podemos esperar da educação musical em projetos de ação social. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 10, p. 43-51, mar. 2004.

KLEBER, M. Avaliação em cursos universitários de música: um estudo de caso. In: HENTSCHKE, L.; SOUZA, J. (orgs.) **Avaliação em Música: reflexões e práticas**. São Paulo: Moderna, 2003. p. 140-153.

KOELLREUTTER, H. J. O centro de pesquisa de música contemporânea da Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais: uma nova proposta de ensino musical. In: Encontro Nacional de Pesquisa em Música. **Anais...** São João Del Rei: Escola de Música da UFMG, p. 189-197, 1985.

_____. **Cadernos de Estudo**: Educação Musical. São Paulo, n. 6, p. 1-210, 1998.

- KONDER, L. **Os Marxistas e a Arte**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.
- KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. São Paulo: Paz e Terra, 1995. 253 p.
- KRAMER, S. Professoras de educação infantil e mudança: reflexões a partir de Bakhtin. **Cadernos de pesquisa**, v. 34, n. 122. p. 497-515, maio/ago. 2004.
- LARROSA, J.; FENOY, S. **Maria Zambrano: L'Art de les Mediacions**. Barcelona: Publicacions de La Universitat de Barcelona, 2002. 89p.
- LEITE, M. L. Novos Caminhos para Novos Cantores - **Projeto**. Itajaí, SC: Fundação Cultural de Itajaí, 2001. 27p.
- LENZI, R. Apresentação da segunda edição. In: D'ÁVILA, E. **Festas e tradições populares de Itajaí**. 2. ed. Itajaí: Fundação Genésio Miranda Lins, 2001. p 8-9.
- LESSARD-HÉBERT, M.; GOYETTE, G.; BOUTIN, G. **Investigação Qualitativa: fundamentos e práticas**. Lisboa: Instituto Piaget, 1994. 286p.
- LINHARES, C. F. S. **A escola e seus profissionais: tradições e contradições**. 2 ed. Rio de Janeiro: Agir, 1997. 96p.
- LOUREIRO, A. M. A. O Ensino da Música na Escola Fundamental: dilemas e perspectivas. **Revista Educação**. Santa Maria, v. 28, n. 1, 2003. Disponível em: <http://www.ufsm.br/ce/revista>. Acesso em: mar. 04.
- _____. A educação musical como prática educativa no cotidiano escolar. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 10, p. 65-74, mar. 2004.
- LÜDKE, M.; ANDRE, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda, 1986. 211p.
- LUNDGREN, U. P. **Teoría del curriculum y escolarización**. 2. ed. Madrid: Ediciones Morata, S. L. 1997. 184p.
- MACHADO, M. V. **Professora: sujeito em formação**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Mestrado Acadêmico em Educação, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, SC, 2005. 152p.
- MAFRA, L. de A. A Sociologia dos Estabelecimentos Escolares: passado e presente de um campo de pesquisa em re-construção. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P de.; VILELA, R. A. T. (Orgs.) **Itinerários de Pesquisa – Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 109–136.
- MANACORDA, M. A. **O Princípio educativo em Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990. 134p.
- MARTINS, R. **Educação musical: conceitos e preconceitos**. Funarte, Instituto Nacional de Música. Coordenadoria de Educação Musical. Rio de Janeiro, 1985. 49p.

MENEGALE, B. Encontro com Berenice Menegale. **Cadernos de estudos de Educação Musical**, Belo Horizonte, n. 2, 1992. p. 21-27.

MENUHIN, Y.; DAVIS, C. W. **A Música do Homem**. São Paulo: Martins Fontes, 1990. 336p.

MESSINA, G. Mudança e inovação educacional: notas para reflexão. **Cadernos de Pesquisa**, nº 114, p. 225-233, nov. 2001.
Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php>. Acesso em: fev. 2005.

MOTA, G. A Educação Musical no mundo de hoje: um olhar crítico sobre a formação de professores. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 28, n. 2, 2003.
Disponível em: <http://www.ufsm.br/ce/revista>. Acesso em: mar. 04.

MÜLLER, V. Ações sociais em educação musical: com que ética, para qual mundo? **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 10, p. 53-58, mar. 2004.

NIETZSCHE, F. **O nascimento da tragédia no espírito da música**. São Paulo: Abril, 1983.

NOSELLA, P. **A Escola de Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992. 135 p.

_____. **A linha vermelha do planeta infância: o socialismo e a educação da criança**. 2002. Disponível em: <http://www.artnet.com.br/gramsci/textos>. Acesso em: 20 mar. 2005.

NÓVOA, A. Professor se forma na escola. In: **Revista Nova Escola**, n. 142, 2003.
Disponível em: <http://www.novaescola.abril.com.br/ed/142>. Acesso em: jul. 2005.

OLIVEIRA, A. de J. Construção da Memória Musical do Indivíduo. In: I Encontro Latino-Americano de Educação Musical. **Anais...** Salvador: ABEM, p. 51-58, 1997.

_____. **Música na Escola Brasileira**. Porto Alegre: ABEM, 2001. 144 p.

_____. **Videoconferência** na Câmara Setorial da Música – MINC/FUNARTE. Brasília, 2005. Disponível em: <http://www.abem.pop.com.br>. Acesso em: ago. 2005.

ORTIZ, R. **Cultura Brasileira e Identidade Nacional**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. 148p.

PACHECO, J. A. Territorializar o currículo através de projectos integrados. In: _____ (org.) **Políticas de Integração Curricular**. Porto, Portugal: Editora Porto, 2000. p. 7-37.

PASSOS, L. F. O projeto pedagógico e as práticas diferenciadas: o sentido da troca e da colaboração. In: ANDRÉ, M. (org.). **Pedagogia das diferenças na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Papirus, 2002. p. 107-131.

PEIXOTO, M. I. H. **Arte e grande público**: a distância a ser extinta. Campinas: Autores Associados, 2003. 109 p.

PELLANDA, N. M. C. A música como reencantamento: um novo papel para a educação. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 10, p. 13-18, mar. 2004.

PENNA, M. A orientação geral para a área de arte e sua viabilidade. In: _____ (coord.) **É este o ensino de arte que queremos?: uma análise das propostas dos parâmetros curriculares nacionais**. João Pessoa: Editora Universitária, 2001a. p. 31-55.

_____. Música na escola: analisando a proposta dos PCN para o ensino fundamental. In: _____ (coord.) **É este o ensino de arte que queremos?: uma análise das propostas dos parâmetros curriculares nacionais**. João Pessoa: Editora Universitária, 2001b. p. 113-134.

_____. Professores de Música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 7, p. 7-19, set. 2002.

_____. **O Ensino de Arte nas Escolas Públicas da Grande João Pessoa / PB**. 2003. Disponível em <http://www.cchla.ufpb.br/pesquisarte/textos> Acesso em: jan. 2005.

_____. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola. **Revista da ABEM**, Porto Alegre: v. 10. p. 19-28, mar. 2004a.

_____. A dupla dimensão da política educacional e a música na escola. II – da legislação à prática escolar. **Revista da ABEM**, Porto Alegre: v. 11. p. 7-16, set. 2004b.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. Ensino para a compreensão. In: SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino**. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998a. p. 67-97.

_____. A aprendizagem escolar: da didática operatória à reconstrução da cultura na sala de aula. In: SACRISTÁN, J. G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e Transformar o Ensino**. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998b. p. 53-65.

PERRENOUD, P. **Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação**. Perspectivas Sociológicas. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. 208 p.

_____. **Construindo as competências desde a escola**. Tradução de Bruno Charles Magne. Porto Alegre: ARTMED, 1999. 176p.

_____. Sucesso na escola: só o currículo, nada mais que o currículo! **Cadernos de Pesquisa**, N. 119. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2003. p. 09-27.

PESSANHA, J. A. Filosofia e Modernidade: racionalidade, imaginação e ética. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 22, p. 13 – 32, jan./jun. 1997.

PESSI, M. C. A. dos S. **Questionando a livre-expressão**. Florianópolis, SC: Fundação Catarinense de Cultura, 1990. 78p.

PINO, A. O social e o cultural na obra de Vygotski. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXI, n. 71, p. 45-78. Julho/2000.

PINO, A. **Cultura, semiótica e educação**. Seminário ministrado para o Programa de Mestrado em Educação da UNIVALI. (texto impresso 7 p.) Itajaí: 2003.

PINTO, A. V. **Ciência e Existência**: problemas filosóficos da pesquisa científica. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. 532 p.

_____. Sete lições sobre educação de adultos. In: GADOTTI, M. **História das idéias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1999. 315p.

PORCHER, L. Aristocratas e Plebeus. In: _____ (org.) **Educação Artística**: luxo ou necessidade? 6 ed. São Paulo: Summus, 1982. 197 p.

POULANTZAS, N. **Poder político e classes sociais**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1986. 154p.

QUEIROZ, L. R. S. Educação musical e cultura: singularidade e pluralidade cultural no ensino e aprendizagem da música. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 10, p. 99-107, mar. 2004.

RADÜNS, D. A Cidade Liquefeita dos papas-siris. **Jornal A Notícia**, Joinville, 22 mar. 1998.

RAYNOR, H. **História Social da Música**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986. 134p.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes Instáveis em Educação**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: ARTMED, 1999. 287p.

_____. **O Currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000. 352p.

SANTOS, F. C. dos. Música das Ruas: o exercício de uma escuta nômade. **Revista Opus 7**. Disponível em: <http://www.musica.ufmg.br/anppom>. Acesso em: 14 ag. 2003.

SARDELICH, M. E. Formação inicial e permanente do professor de arte na educação básica. **Cadernos de Pesquisa** online, n 114, p. 137-152. nov. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=iso Acesso em: 14 mar. 2005.

SAVIANI, D. Análise crítica da organização escolar brasileira através das leis 5.540/68 e 5.692/71. In: GARCIA, W. E. (org.). **Educação Brasileira contemporânea**: organização e funcionamento. São Paulo: Mc Graw-Hill do Brasil, 1978. p. 174-194.

_____. **A Nova Lei da Educação**: trajetória, limites e perspectivas. Inclui Lei nº 9.394/96. Campinas: Autores Associados, 1998. 242p.

SCHAFER, M. **O ouvido pensante**. São Paulo: Ed. Unesp, 1991. 253p.

SCHMIDT, M. A. S.; GARCIA, T. M. B. Discutindo o currículo “por dentro”: contribuições da pesquisa etnográfica. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 17, p.139-149, 2001.

SNYDERS, G. **A escola pode ensinar as alegrias da música?** São Paulo: Cortez, 1992. 135p.

SOARES, R. D. **Gramsci, o Estado e a escola.** Ijuí: Editora Unijuí, 2000. 488 p.

SOUZA, J. Educação musical e práticas sociais. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 10, p. 7-11, mar. 2004.

SWANWICK, K. **Ensinando música musicalmente.** Trad. Alda de Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003. 128 p.

TROJAN, R. M. Estética da sensibilidade como princípio curricular. **Cadernos de Pesquisa**. [online]. v. 34, n 122, p. 425-443, maio/ago. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100. Acesso em dez. 2004.

URIARTE, M. Z. Música em Itajaí. In: **Anuário de Itajaí**. Itajaí, SC: Fundação Genésio Miranda Lins, 1998. p. 73-78.

_____. Editorial. **Jornal Cultural O Papa Siri**. v. 10. Itajaí, SC: Fundação Cultural de Itajaí, 2002. p. 3.

_____. Educação musical: articulações entre práticas e possibilidades. **Revista de Arte e Cultura**. Piçarras, Ano 1, n. 01, jul./out. 2004a. Disponível em: <http://www2.univali.br/picarras/revista/index.htm>. Acesso em: 28 abr. 2005.

_____. Música e escola: um diálogo com a diversidade. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 24, p. 245-258, jul./dez. 2004b.

VASCONCELOS, C. S. **Planejamento: Plano de ensino-aprendizagem e Projeto Educativo.** São Paulo: Libertad, 1995. 129p.

VERAS, D. Itajaí: porto de encantos. **Mares do Sul**. Fotografias de Catarina Rüdiger. Florianópolis: Mares do Sul, 1999. 48 p.

WILLIAMS, R. **Cultura e Sociedade: 1780-1950.** São Paulo: Companhia Editora Nacional: 1969. 213p.

_____. **Marxismo e Literatura.** Rio de Janeiro: Zahar, 1979. 243p.

_____. **Cultura.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. 239p.

WILLIS, P. **Common Culture: Symbolic work at play in the everyday cultures of the young.** Buckingham: Open University Press, 1990. 167p.

WISNIK, J. M. Getúlio da paixão cearense. In: SQUEFF, E.; _____. **O nacional e o popular na cultura brasileira: música.** 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1983. p. 129-191.

ZABALA, A. Os enfoques didáticos. In: COLL, C.; MARTÍN, E.; et al. **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1996. p. 153-196.

ZAGONEL, B. Do gesto ao musical: uma nova pedagogia. **Caderno de Estudos de Educação Musical**, São Paulo: Através, n. 2-3, p. 41-46, 1991.

_____. Que Educação Musical é essa? In: Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical. **Anais...** Recife, n. 7, p. 73-76, 1998.

ZOTZ, W. **Itajaí porto de encantos**. Fotografias de Lolita Cunha. Florianópolis: Letras brasileiras. 2002. 48 p.

ANEXOS

ANEXO 1 – Ofício de apresentação da pesquisadora aos diretores das escolas municipais

ANEXO 2 – Entrevista feita com os diretores das 15 escolas selecionadas para a pesquisa:

- 1) O professor da disciplina de Arte cumpre toda a sua carga horária com as aulas ou desenvolve outras funções na escola?
- 2) Em caso afirmativo, quais são as outras funções desempenhadas pelo professor de Arte, além das aulas previstas no calendário escolar?
- 3) São oferecidas atividades musicais no Programa de Jornada Ampliada coordenadas pela escola?
- 4) Quais são as atividades, horários, carga horária semanal?
- 5) Quem é o professor que ministra as aulas na Jornada Ampliada? Sua formação e tempo de trabalho na escola?
- 6) Quantos alunos são atendidos por este programa de Jornada Ampliada nas atividades musicais?

ANEXO 3 - Portfólios de Avaliação

Portfólio demonstrativo – Caderno de Percurso

Aluno:..... Data:.....

Trabalho:.....

Como fiz esse trabalho:.....

O que gosto nele:.....

O que gostaria de melhorar:.....

Quero tentar fazê-lo de novo? Como?.....

Você gostaria de tentar outro projeto como este?.....

Pasta do Artista

Nome:..... Data:.....

Assinatura:.....

Título:.....

Reflexões sobre a obra:.....

Comentários do Professor – Ficha de Observação

Aluno:..... Data:.....

Trabalho:.....

Habilidade:.....

Conceito:.....

Referência:.....

() Iniciante

() Em desenvolvimento

() Domínio () Avançado

Registro de Caso

Aluno:..... Data:.....

Evento:.....

Situação:.....

Detalhes:.....

Comentários:.....

Observador:.....

ANEXO 4 – Partitura da Cantiga do Boi-de-Mamão.

Cantiga do Boi-de-Mamão

Folclore Catarinense

A - fo - lha do li - mão ver - de tem chei - ro de li -

mão Mo - re - na dá - me um bei - jo que eu te dou meu co - ra -

ção Va - mos mo - re - ni - nha Va - mos a - té

lá Va - mos lá na vi - la pa - ra ver meu boi pas - sar

ANEXO 5 - Cantiga do Boi-de-Mamão composta pelos alunos da escola 7 escolhida como a melhor letra para o folguedo em 2004.

CANÇÃO PARA BRINCADEIRA DE BOI-DE-MAMÃO

Festa na escola é pra lá de bom
Boi-de-Mamão é que comanda o som
Mateus dança com seu boi manhoso
Que é tão carinhoso e isso é muito bom

Boi-de-Mamão todo mundo dança
A bicharada toda logo apronta
Chegou a cabrinha, chegou o vaqueiro
Tudo entristece, nosso boi morreu

O doutor chegou, com sua maleta
Cheia de remédio, pra salvar o boi
Mas a curandeira, que é muito ligeira
Pega erva bicheira, e passa no boi

Quem vem na estrada, com seu cavalinho
Vem ligeirinho, oh vaqueiro vem
Dona bernúncia ta muito cansada
Ta atrapalhada, vai ganhar neném

E boi-de-mamão todo mundo dança
A bicharada apronta logo aconteceu
Alegria voltou, todo mundo pula
Mateus grita alto, nosso boi viveu

Dona Maricota, que ainda é solteira
Moça muito linda, precisa se casar
Hoje aqui na festa do senhor Mateus
Com certeza um noivo vais arrumar

E boi-de-mamão todo mundo dança
A bicharada apronta logo aconteceu
Alegria voltou, todo mundo pula
Mateus grita alto, nosso boi viveu